

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Možnosti zapojení dítěte, které se nachází na okraji dětské skupiny ve třídě
mateřské školy

The possibilities of engaging a child who is at the fringe of a children's group
in the kindergarden class

Lenka Dvořáčková

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Soňa Kořátková, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

2019

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Možnosti zapojení dítěte, které se nachází na okraji dětské skupiny ve třídě mateřské školy vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, 12. 7. 2019

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala doc. PaedDr. Soně Koťátkové, Ph. D. za odborné vedení mé bakalářské práce, za její vstřícnost, trpělivost, ochotu, cenné rady, připomínky a čas, který mi věnovala. Toto poděkování patří dále mateřské škole, která mi poskytla prostor pro výzkumnou práci.

ABSTRAKT

Bakalářská práce je zaměřená na možnosti zapojení dítěte se speciální vzdělávací potřebou do kolektivu dětí ve třídě mateřské školy. Cílem práce je u tohoto dítěte zjistit jeho problémy, které mu brání v jeho zapojení a následně vybrat a vyzkoušet vhodné herní činnosti, které by mohly pomoci k lepší integraci dítěte do kolektivu. V poslední řadě se snažit vypořádat, v čem asistentka pedagoga napomáhá dítěti v začlenění mezi ostatní děti. Teoretická část objasňuje problematiku integrace a inkluze. Dále vymezuje roli asistenta pedagoga, společně s jeho hlavními činnostmi a charakterizuje vývojovou dysfázii, její principy a symptomy. Následující kapitola se věnuje herním aktivitám, které mají napomoci začlenit dítě se speciálními potřebami do kolektivu. Praktická část se zaměřuje na přípravu a následnou realizaci vybraných her pro vhodnou integraci, při které předchází pozorování dítěte a ostatních dětí při různých společných činnostech.

KLÍČOVÁ SLOVA

Socializace, inkluze, asistent pedagoga, vývojová dysfázie, herní činnosti

ABSTRACT

The bachelor's thesis is focused on the possibility of involving a child with special educational needs in a group of children in the kindergarten class. The aim of this work is to find out the problems of this child, which prevent him from his involvement and then choose and try appropriate playing activities that could help to better integration of the child into the collective. Last but not least, try to observe how the teacher's assistant helps the child to integrate with other children. The theoretical part explains the problems of integration and inclusion. Furthermore, it defines the role of an assistant teacher, together with his main activities and characterizes developmental dysphasia, its principles and symptoms. The following chapter is devoted to playing activities to help integrate a child with special needs into a collective. The practical part focuses on the preparation and subsequent implementation of selected games for appropriate integration, which precedes the observation of the child and other children in various collective activities.

KEYWORDS

Socialization, inclusion, teacher's assistant, developmental dysphasia, playing activities

Obsah

Úvod.....	8
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1 Socializace	9
1.1 Etapy socializace.....	10
1.2 Poruchy socializace.....	11
1.2.1 Vývojová dysfázie jako riziko sociálního začlenění	12
2 Integrace dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami	12
2.1 Integrace.....	13
2.2 Inkluze.....	14
2.2.1 Inkluzivní vzdělávání	14
2.3 Integrace versus inkluze.....	15
2.4 Legislativní dokumenty.....	16
2.4.1 Vyhláška	16
2.4.2 Kurikulární dokument - RVP PV	17
3 Asistent pedagoga	18
3.1 Hlavní činnosti asistenta pedagoga	19
3.2 Přínos asistenta pedagoga pro dítě a učitele v MŠ.....	21
4 Vývojová dysfázie	22
4.1 Vymezení pojmu	22
4.2 Charakteristika, principy, symptomy vývojové dysfázie.....	23
5 Herní aktivity na podporu inkluze	25
5.1 Důležitost hry.....	25
5.2 Hry začleňující dítě do skupiny	26
5.3 Hrový partner	27
5.4 Hry spontánní a iniciované učitelkou ve vztahu k inkluzi	28

5.4.1 Kontaktní hry.....	29
5.4.2 Komunikační hry.....	29
5.4.3 Pohybové hry.....	29
5.4.4 Hry kooperativní.....	29
5.4.5 Hry procvičující jednoduchou artikulaci.....	30
II. PRAKTICKÁ ČÁST.....	31
6 Cíle výzkumu.....	31
7 Výzkumné otázky.....	31
8 Metody výzkumu a časový harmonogram.....	31
8.1 Metody výzkumu.....	31
8.1.2 Časový harmonogram.....	32
9 Vlastní výzkumné šetření.....	33
9.1 Charakteristika dětské skupiny.....	34
9.2 Pozorování dítěte v činnostech ve třídě mateřské školy (pozorování I).....	35
9.3 Realizace her s dětskou skupinou.....	39
9.4 Rozhovor s učitelkami.....	54
9.4.1 Vyhodnocení odpovědí učitelek.....	54
10 Shnutí výsledků ve vztahu k výzkumným otázkám.....	55
11 Diskuze.....	58
12 Závěr.....	60
13 Seznam použitých informačních zdrojů.....	62
14 Seznam tabulek.....	65
15 Seznam příloh.....	65

Úvod

Začlenění dítěte se speciální vzdělávací potřebou do dětské skupiny ve třídě mateřské školy je stále aktuálním a diskutovaným tématem. Tato bakalářská práce se přímo zaměřuje na skupinu dětí ve třídě, ve které je i dítě s touto speciální vzdělávací potřebou, konkrétně s vývojovou dysfázií, a nedokáže se do této skupiny zapojit.

Toto téma jsem si vybrala nejen proto, že se sama s tímto problémem mohu také jednou jako učitelka v mateřské škole shledat, ale zároveň jsem se ve svém blízkém okolí setkala s chlapečkem s opožděným vývojem, který měl ze začátku též potíže se integrovat do kolektivu mezi děti ve třídě. Mateřskou školu, ve které byl proveden výzkum, jsem měla možnost navštívit již dříve v rámci různých úkolů do školy. V této mateřské škole jsem ocenila přístup učitelek k dětem, které vytvářely přátelskou a klidnou atmosféru, s bezpečným prostředím a se vzájemnou spoluprací s rodiči. Mateřská škola na mě udělala velký dojem, a proto jsem se rozhodla provést výzkum právě zde.

Teoretická část se zaměřuje na témata, která se vztahují k praktické části. V první části se věnuji socializaci a případným poruchám a rizikům, které souvisí se sociálním začleněním. Další kapitola se týká nejen pojmů integrace a inkluze, ve které jsou popisovány i vzájemné rozdíly těchto termínů, ale věnuji se i legislativním dokumentům, jež se vztahují na dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. Následující kapitola je věnována pedagogickému asistentovi a jeho hlavní náplní práce. V další části se zabývám přesnou charakteristikou vývojové dysfázie a jejího dělení. Poslední kapitola se zaměřuje na herní aktivity související s podporou inkluze, ve které zmiňuji i důležitost hry a hrového partnera. Z této kapitoly vychází i hlavní cíle výzkumného šetření.

V praktické části sleduji, jaké potíže se mohou objevovat u dítěte s vývojovou dysfázií, díky nimž má tak dítě problémy se integrovat mezi ostatní děti ve třídě. Následně je za cíl zvolit, a poté vyzkoušet takové herní činnosti, které by mohly být pro dítě s narušenou komunikační schopností vhodné a pomohly by dítěti lepší zapojení do kolektivu. Nakonec mapuji práci asistenta pedagoga, který se snaží podporovat toto dítě v jeho začlenění.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Socializace

Socializace v životě každého jedince je nezbytně důležitá. Týká se postupného začleňování osobnosti do společnosti. Tento celoživotní proces začíná už od samotného narození dítěte, kdy se dítě seznamuje s okolním světem, hlavně s rodinou, dále pokračuje do prostředí školy mezi vrstevníky až do dospělosti, například nástupem do zaměstnání. O socializaci můžeme říci, že trvá po celý náš život. V širším slova smyslu představuje socializace formování a růst osobnosti v důsledku vnějších podnětů počínaje lidského působení, které souhrnně označujeme výchovou. Vnějšími podněty rozumíme všechny lidi, zvířata, předměty, rostliny, počasí, jimiž je jedinec obklopen. V zásadě socializace obsahuje všechny vědomé, ale i nevědomé, dále přírodní a sociální podněty ovlivňující vývoj osobnosti (Jedlička, Kořa, Slavík, 2018, s. 69). Základem socializace je zvnitřnění si kulturních vzorců, což znamená, že si jedinec osvojuje jazyk, určité normy, hodnoty a sociální role, které nejsou vrozené. Začíná to tím, že společnost předává jedinci tyto vzorce hned po jeho narození a následně se vyvíjejí po celý život.

V odborné literatuře najdeme nepřehledné množství definic pojmu socializace. Helus termínem socializace označuje: „Proces začleňování jedince do vztahů s lidmi, do sociálních skupin, do společnosti, do sociokulturního systému” (Helus, 2011, s. 256).

V sociologickém slovníku zase Jandourek definuje socializaci jako: „Proces, kterým se jedinec začleňuje do sociální skupiny, přičemž si osvojuje normy ve skupině panující, její hodnoty, učí se sociálním rolím spojeným s určitými pozicemi a dalším dovednostem a schopnostem. Pokud jedinec pociťuje osvojené způsoby chování, postoje a představy jako svoje vlastní a samozřejmé, jsou tzv. internalizovány” (Jandourek, 2001, s. 220).

Řezáč ve své knize hovoří, že: „Socializace je především procesem objevování lidské společnosti jedincem a zaujetí adekvátní pozice ve společenské dělbě úloh a činností. Proces socializace označovaný nejčastěji jako „zařazování se” „včleňování” či „vrůstání” do společnosti, což vyžaduje neustálé navazování, prohlubování a rozšiřování socializačních kontaktů jedince v rámci sociokulturního systému jako předpoklad permanentních změn osobnosti a jejich vztahů k okolí” (Řezáč, 1998, s. 43).

Naopak Novotná uvádí, že: „*Socializace je proces učení žít spolu s druhými. Ačkoliv člověk je společenskou bytostí a potřebuje žít v integraci s ostatními, nejsou mu vrozena pravidla lidského soužití. Ta si musí osvojit*” (Novotná, 2008, s.115).

V Sociologické encyklopedii najdeme, že: „*Socializace (z latiny socialis = družný, spojenecký, manželský) je komplexní proces, v jehož průběhu se člověk jako biologický tvor stává prostřednictvím sociální interakce a komunikace s druhými sociální bytostí schopnou chovat se jako člen určité skupiny či společnosti*” (encyklopedie.soc.cas.cz/w/Socializace).

Cílem socializace je tedy ztvárnit osobnost, která bude samostatně vystupovat tak, jako by byla pod permanentním dohledem druhých lidí ve skupině. Socializace vytváří metodu chování a utváří způsob, kterým se tak projevuje v různých situacích (Keller, 1997, s. 38).

1.1 Etapy socializace

V literatuře nalezneme různá členění stádií socializace. Do této BP jsem vybrala tři rozdělení od příslušných autorů, jelikož mi přišla nejvíce vyhovující.

Helus (2011) rozlišuje tři fáze socializace:

1. Socializace primární, která mluví o prvotním orientování dítěte v počátečních etapách života. Začíná u dítěte samotným upnutím k matce a postupuje zařazením dítěte do rodiny mezi nejbližší.
2. Sekundární socializace, kde nejdůležitějším krokem je mateřská škola, s kterou souvisí také samotný vstup do základní školy. Patří sem i různé pobyty, např. prázdninové tábory, kde je dítě na nějaký čas odloučeno od rodiny.
3. Socializace terciální, jež se vztahuje především na jedince, který vstupuje do dospělosti. Např. první zaměstnání či nové přátelské vztahy mezi dospělými.

Naopak Monatová (1984) člení etapy socializace, které jsou jak terminologicky, tak časově odlišné:

1. Elementární socializace pojednává o prvním roku života dítěte. Dítě se v tomto období zcela váže na péči dospělých. První rok života dítěte se dělí na tzv. sociálně pasivní a aktivní. Sociálně pasivní je v prvních šesti měsících, kdy vnímá a reaguje na okolí. Ve druhé polovině začíná být sociálně aktivní, kdy navazuje určité spojení s dospělými.

2. Socializace rodinná se odehrává v kruhu rodiny, kdy dítě k matce získává větší porozumění a sympatie. Dítě by mělo zažívat lásku a pocit jistoty, která je důležitá pro příznivý vývoj dítěte.
3. Veřejná socializace přichází u dítěte okolo čtvrtého roku. Dítě v tomto roku už začíná vyhledávat kontakt s vrstevníky. Právě v mateřské škole či jiné instituci poznává děti stejného věku, učitelku a další personál školy, s nimiž navazuje první sociální kontakty, které se proměňují v sociální soužití (in Řezáč, 1998, s.50).

Řezáč (1998) dělí socializaci na čtyři etapy sociálního vývoje jedince:

První etapa nastává přímým kontaktem s matkou a z členy rodiny, v níž si jedinec začíná uvědomovat souvztažnosti rolí. Znamená to mít své místo mezi lidmi, kteří nám jsou blízcí a následně až k vyčlenění „JÁ” v souvislosti k objevenému sociálnímu „Ne - JÁ”, které zatím nelze chápat jako „My”. Hlavním cílem v tomto období je bezprostřední sociální kontakt a zakončením této fáze je vznik „JÁ”.

Ve druhé etapě je hlavní aktivitou hra a zásadní interakce *dítě - dospělý, dítě - dítě, dítě - hračka*. Dochází k odhalení obecnosti rolí, kdy už například role otce je vnímána jako vztah („*ten, který...*”), *jako odosobněná role*. Dále se společnost rozlišuje na role („MY”) - děti a („Oni”) - dospělí. I role („JÁ”) se oproti první etapě více začleňuje a dochází k rozšíření ze světa primární skupiny do širší společnosti.

Třetí etapa, zde se učení stává podstatnou a integrující činností. Získáváme zde roli žáka, který se učí a připravuje na společenský, produktivní, ekonomický život. Dítě se snaží poznávat svět očima jiných lidí a buduje si vztah k profesím a odvětvím lidských činností.

Čtvrtá etapa je etapou dospělosti. Jedinec přebírá roli dospělého a stává se sobě odpovědný. Stabilizuje se psychologická i sociální totožnost jedince. Dochází k sebeobjevení. Dominující aktivitou je práce, resp. zabezpečující činnost. Z rodičovského pohledu je to péče a výchova druhého člověka. Tato etapa je završením všech předchozích a cílem je získat postavení ve společenské dělbě činností.

1.2 Poruchy socializace

Socializace je velice důležitý proces formování osobnosti, který ne vždy může proběhnout zdařile. Může to být převážně způsobeno nevyhovujícími či špatnými podmínkami. Poruchami socializace chápeme různé odchylky při integrování člověka do společnosti, při učení se vhodných způsobů vzájemné komunikace, společenské interakce, sociálních

dovedností a norem. Mezi tyto poruchy patří úzkostné poruchy v dětství a poruchy chování, kdy nejsme schopni zachovat přijatelné společenské vztahy. Lépe řečeno je to problém, jak ze strany jedince, tak ze strany společnosti. Poruchové chování může vést k následným poruchám socializace, zejména k poškození mezilidských vztahů. Toto bývá zapříčiněno tím, že nebyly dostatečně vytvořené podmínky, např. kde rodina nebyla dostatečně založena, nebo v nefunkčních či dysfunkčních rodinách či funkční poruchy centrální nervové soustavy (Havlík, Kořa, 2002, s. 45). Následně za neúspěch bereme i to, když bez dostatečné socializace zůstávají jedinci neschopni vstupovat do obvyklých interakcí s druhými příslušníky ve skupině. Vznikají tak společensky narušená individua nedodržující normy každodenního spoluzití a zapojování se do kolektivních činností. Dalším důvodem je to, kdy společnost bez socializace není schopna předat podstatné normy a hodnoty příští generaci a naopak zaniká (Keller, 1997, s. 38-39).

1.2.1 Vývojová dysfázie jako riziko sociálního začlenění

O vývojové dysfázii mluvíme jako o narušeném vývoji řeči. Toto narušení postihuje jak složky řeči receptivní (vnímání), tak složky expresivní řeči. Může tak dojít k nerovnoměrnému vývoji celé osobnosti. Zaznamenáváme nedostatky v oblasti jemné motoriky, grafomotoriky, komunikace, paměti, poškozena je i pozornost a emocionální, zájmová a motivační stránka dítěte. Právě proto může být vývojová dysfázie rizikem sociálního začlenění do kolektivu.

Mikulajová, Rafajdusová (1993) se zmiňují o tom, že narušený vývoj řeči negativně ovlivňuje formování osobnosti dítěte v sociálním kontextu. Myslí se tím, že dítě může mít problémy v mateřské škole s ostatními dětmi s navázáním kontaktu mezi nimi, protože dítě s tímto postižením bývá nejisté, ustrašené, straní se ostatních ve třídě a hlavní problém je v komunikaci, kdy se mu nedaří s dětmi ani učitelkami dorozumět. Dále zájmy dítěte a trávení volného času může mít pozdější dopad na budoucí zaměstnání (in Klenková, 2006, s. 68).

2 Integrace dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami

Nejen, že v roce 1989 dochází v České republice k demokracii, ale začínají se ve slovnících objevovat pojmy integrace a inkluze. S tím také souvisí to, že chápeme a přistupujeme k postižení jinak, než tomu bylo doposud. V současnosti však je využívání těchto termínů dosti nestálé až rozdílné, proto je řada autorů chápe a definuje odlišně.

Dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí dítě, které k naplnění svých vzdělávacích možností nebo uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Tato podpůrná opatření realizuje mateřská škola (RVP PV, 2018, s. 35).

2.1 Integrace

V různých debatách o společném vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami i bez nich se u nás jako první uplatňuje pojem integrace. Ve speciální pedagogice byl zpočátku význam slova integrace popisován tak, že za člověka, který se chtěl začlenit do společnosti se považoval pouze jedinec, jenž své postižení zcela přemohl. Termín integrace vychází z latiny a znamená znovuvytvoření celku. Nakonec došlo ke změně a prosadilo se to, že každý jedinec, ať už své postižení překonal či nepřekonal má právo se začlenit do společnosti. Integrace se používá ve významu ucelení, sjednocení, začlenění, zapojení, spojování, sloučení nebo zařazení. Můžeme se s tímto termínem shledat v psychologii, sociologii, pedagogice atd.

V pedagogickém slovníku najdeme že: „*Integrace jsou přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol*” (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

Jesenský (1995) zase říká: „*Slovo integrace má řadu významů - v oblasti speciální pedagogiky tento pojem chápeme jako spolužití postižených a nepostižených při přijatelně nízké míře konfliktnosti vztahů těchto skupin*” (In Slowík, 2016, s. 31).

Integraci v moderním pojetí chápeme jako společný život. Pro úspěšnou integraci, která má pomoci dítěti v jeho celkovém vývoji, je důležité vytvořit patřičné podmínky. Tyto podmínky by neměly být zajištěny dopředu, ale až „za pochodu”. K těmto podmínkám se vztahuje vstřícnost a ochota všech zúčastněných, kterými jsou rodiče postiženého dítěte, děti ve škole, učitelský sbor společně s ostatním personálem v mateřské škole. Podstatná je vzájemná kooperace všech těchto lidí a pomoc dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami. Zkušenosti ukázaly, že se samotnou integrací je nejnárodnější začínat právě v mateřské škole, jelikož nejsou předškolní děti zatíženy předsudky, které přejímají od staršího pokolení. Naopak jsou ve svém postavení více otevřené a poddajné (Šturma, In Mertin, Gillernová, 2010).

2.2 Inkluze

Termín inkluze může být chápán i jako synonymum integrace. Však přesnější je chápání inkluze jako vyšší úroveň či kvalita integrace. Inkluze se vztahuje nejen na všechny děti, studenty mající speciální vzdělávací potřeby, ale i na druhé lidi, kteří s tím souvisí. Myslíme tím rodiče, učitele, pedagogické asistenty a pracovníky poradenských zařízení. Pro inkluzi je důležité podporovat vzájemnou spolupráci, komunikaci a respekt k rozdílnosti, tudíž se zaměřit na potřeby všech dětí.

Slowík definuje inkluzi jako: „*nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení*” (Slowík, 2016, s. 32).

Anderlíková (2014) charakterizuje inkluzi tak, že je založena na rovnocennosti jedinců, aniž by se očekávala normalita. Za normální se pokládá spíše rozmanitost, přítomnost menších nebo větších rozdílů. Jedinci nemusí splňovat určité normy, naopak společenstvo tvoří struktury, do nichž se vejdou všichni, a dle svých schopností získávají cenných výkonů přispívajících k zakládání celků (Anderlíková, 2014, s. 42).

2.2.1 Inkluzivní vzdělávání

„Inkluzivní vzdělávání znamená spravedlivý a rovný přístup ke vzdělávacím příležitostem pro všechny děti bez výjimky. Je kladen důraz na solidaritu, pospolitost, spolupráci a vzájemnou pomoc, spoluúčast na vlastním rozvoji, učení prostřednictvím podnětného prostředí a kvalitních učebních situací” (Spilková, 2005).

Aby vůbec mohlo fungovat inkluzivní vzdělávání, je podstatné nejdříve vytvořit inkluzivní prostředí, které bude přátelské ke všem dětem. Dále bereme za důležité ochotu a otevřenost školy ke všem dětem a následně pozitivní přístup pedagogů.

Pro inkluzivní vzdělávání je typické umožnit všem dětem co nejkvalitnější vzdělání bez ohledu na zdravotní, sociální či jiné znevýhodnění. Všechny děti se vzdělávají společně a učitel tato jejich znevýhodnění a speciální vzdělávací potřeby kompenzuje a reaguje na ně různými opatřeními. Využívá rozdílných vzdělávacích metod nebo spolupracuje s pedagogickými asistenty či osobními asistenty, kteří učiteli pomáhají s dětmi se speciálními potřebami.

2.3 Integrace versus inkluze

Hájková (2005) se zmiňuje o tom, že termíny integrace i inkluze nemají v odborné literatuře přesné konečné definování. Pojem inkluze je oproti integraci chápána převážně v tom širším smyslu, kdežto výraz integrace se více používá a vztahuje se na určitá opatření.

O rozdílu pojmů integrace a inkluze hovoří též Susanne Abramová, jejíž představa je taková, že rozdíl mezi integrací a inkluzí se zakládá na tom, že při integraci chápeme odlišnosti a snažíme se o sjednocení toho, co bylo zpočátku rozděleno. Naproti tomu inkluze ve vztahu ke škole je jakési rozvržení, které vychází z toho předpokladu, že se žáci dle svých schopností a úrovní aktivně zapojí do výuky (Anderlíková, 2014).

Naopak Walter Krog upozorňuje na rozdíl mezi těmito pojmy. Poukazuje na to, že pokud integrací rozumíme začlenění do této doby vyloučené osoby, tak inkluze se naopak snaží přijmout rozdílnosti, což znamená uspokojit potřeby a individualitu všech těchto lidí. Tedy inkluze představuje spoluutváření a spolurozhodování pro všechny lidi bez výjimky (Anderlíková, 2014).

Anderlíková (2014) rozlišuje pojmy integrace a inkluze v následující tabulce.

INTEGRACE	INKLUZE
Definuje člověka na základě existujícího či neexistujícího „defektu“.	Vidí člověka jako osobnost, která v určitých situacích potřebuje pomoc.
Brání se ve společnosti rozšířenému rozdělování na určité skupiny.	Odvolává se na lidská práva a požaduje, aby školy odpovídaly potřebám žactva.
Vychází ze dvou skupin: postižení a nepostižení, tzn. ve školském zařízení a škole – děti s nebo bez speciálních vzdělávacích potřeb.	Vychází z nedělitelných, heterogenních skupin žáků.
Má dosáhnout začlenění jedinců, kteří byli dosud vyčlenění.	Uznává rozdílnost všech zúčastněných a očekává od skupiny, že si je této skutečnosti vědomá a počítá s ní.
Rozděluje do skupin, které se dávají dohromady podle potřeby, např. podle pohlaví, postižení, mluvící jiným jazykem atd., a podle toho vytváří nabídku. Ostatní se musí/smějí účastnit nebo mají zvláštní program.	Hledá možnosti, jak zapojit všechny: společná práce na určitém stupni, práce, při nichž jedni pomáhají druhým, učení se prostřednictvím aktivního přihlížení, pozorování nebo možnosti zapojit se v různých oblastech.
Znamená nalézt způsob, jak se připojit ke společnosti.	Očekává spoluúčast a spoluutváření každého jedince ve společenství.

Nabízí možnost „vnořit se” do vlastní skupiny.	Uznává individualitu každého jedince a má ji na zřeteli.
Zohledňuje skupinu „normálních” a jejich schopnost přijímat.	Podporuje každé dítě v jeho vývoji individuálně i vhodným využitím skupinového efektu.
Učitel je podporován odborníky z pedagogické poradny.	Nezasahuje žádný další specialista.

zdroj: Anderlíková, 2014, s. 45-46

2.4 Legislativní dokumenty

Legislativními dokumenty, které se týkají dětí či žáků se vzdělávacími potřebami, jsou Školský zákon, Vyhláška č. 27/2016 Sb., a Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.

2.4.1 Vyhláška

O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných se řídí vyhláška č. 27/2016 Sb. Od 1.ledna 2018 došlo v této vyhlášce k určitým změnám z hlediska finanční náročnosti podpůrných opatření a používá se i nově pro výpočet prostředků ze státního rozpočtu nižší platový stupeň. Dále se ruší normativní financování nenárokové složky platu u podpůrných opatření (msmt.cz).

Tato vyhláška se detailně zabývá podpůrnými opatřeními, která jsou určena dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami. Termín podpůrná opatření se poprvé uplatňuje 1.září 2016 s novelou školského zákona a definuje se jako: *„nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáků”* (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015, str. 6). Vyhláška č. 27/2016 Sb., O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných vymezuje dohromady 5 stupňů podpory, které se týkají žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a poskytují se na základě druhu či stupně postižení. Zákon doporučuje několik takových typů podpůrných opatření, kterými jsou: poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení; úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb; úprava podmínek přijímání ke vzdělávání; použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic či učebních pomůcek; vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu; využití asistenta pedagoga nebo jiného pedagogického pracovníka a několik dalších. U podpůrného opatření 1.stupně není potřeba doporučení od

školského poradenského zařízení. Zatímco 2.- 5.stupeň podpůrného opatření stanovují vždy jen tato zařízení (SPC, PPP), s tím souvisí i potřebný souhlas žáka, studenta či jeho zákonného zástupce (Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných). V této vyhlášce najdeme i informace o individuálním vzdělávacím plánu žáka se speciálními vzdělávacími potřebami či o asistentovi pedagogovi, o kterém je zmiňováno v nadcházející kapitole.

2.4.2 Kurikulární dokument – RVP PV

Informace o vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami zjistíme i v kurikulárním dokumentu nazývajícím se Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Tento základní dokument je zapotřebí v každé mateřské škole a slouží jako podklad pro vytvoření Školního vzdělávacího programu.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) je založený na respektování individuálních potřeb a možností dítěte. Proto je RVP PV i výchozím bodem pro přípravu vzdělávacích plánů pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

Rámcové cíle i záměry pro předškolní vzdělávání se nijak konkrétně nerozlišují, a naopak jsou pro všechny děti stejné. Pokud však vzděláváme v mateřské škole děti se speciálními vzdělávacími potřebami, je zapotřebí jejich realizaci upravit tak, aby dostatečně uspokojovala jejich potřeby a možnosti. Dále se bere za důležité utvořit pro každé dítě ideální podmínky k jejich rozvoji osobnosti, k učení a komunikaci s ostatními a pomoci dítěti k získání co největší samostatnosti. Na vědomí bereme i skutečnost, že pokud dětem se speciálními vzdělávacími potřebami plánujeme a realizujeme vzdělávání, tak se i jejich individuální vzdělávací potřeby a možnosti liší. Záměrem pomoci při vzdělávání těchto dětí je kompletní zapojení a využití vzdělávacího potenciálu každého dítěte s hlediskem na jeho individuální možnosti a předpoklady. Při vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami tak učitel zařazuje do svých vzdělávacích plánů podpůrná opatření (individuální výuka se speciálním pedagogem, podpora asistenta pedagoga nebo osobního asistenta).

Podmínky pro vzdělávání dětí s priznanými podpůrnými opatřeními stanovuje školský zákon a vyhláška č. 27/2016 Sb., O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Tyto vzdělávací podmínky vždy reagují na individuální potřeby dětí.

Pro úspěšné vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je zapotřebí zajistit či poskytnout:

- *uplatňování principu diferenciací a individualizace vzdělávacího procesu při plánování a organizaci činností, včetně určování obsahu, forem i metod vzdělávání;*
- *realizaci všech stanovených podpůrných opatření při vzdělávání dětí;*
- *osvojení specifických dovedností v úrovni odpovídající individuálním potřebám a možnostem dítěte zaměřených na samostatnost, sebeobsluhu a základní hygienické návyky v úrovni odpovídající věku dítěte a stupni postižení;*
- *spolupráci se zákonnými zástupci dítěte, školskými poradenskými zařízeními, v případě potřeby spolupráci s odborníky mimo oblast školství;*
- *snížení počtu dětí ve třídě v souladu s právními předpisy;*
- *přítomnost asistenta pedagoga podle stupně přiznaného podpůrného opatření. (RVP PV, 2018, s. 35-36)*

Vzdělávání dětí s přiznanými podpůrnými opatřeními v mateřských školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona se provádějí na základě školních vzdělávacích programů, které jsou přizpůsobeny podle speciálních vzdělávacích potřeb dětí.

3 Asistent pedagoga

„Asistentem pedagoga je pedagogický pracovník, který je zaměstnaný v příslušné mateřské, základní či střední škole. Jeho pracovní povinnosti vycházejí zejména ze školského zákona č. 561/2004 Sb. A zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících“(asistentpedagoga.cz).

Asistent pedagoga není totéž jako osobní asistent. Nejen, že asistent pedagoga je oproti osobnímu asistentovi zaměstnancem školy, ale i práce, kterou vykonává, je odlišná. Asistent pedagoga pracuje ve třídě nebo skupině, ve které se objevuje dítě nebo děti se speciálními vzdělávacími potřebami, kde jeho posláním není pouhá práce s určitým dítětem nebo skupinou, ale napomáhá učiteli s jeho činnostmi.

Uzlová (2010) se zmiňuje o tom, že řada uchazečů o práci asistenta pedagoga nemá vůbec žádnou představu o tom, co toto zaměstnání obnáší. Domnívají se, že jde o méně náročnější

práci v porovnání s prací učitelů, kde se nemusí využít vlastní iniciativa a řídí se pouze pokyny učitelů, což tak vůbec není.

Nejen, že asistent pedagoga musí mít i kvalifikační předpoklady, které jsou stanoveny zákonem, je důležité, aby měl i některé osobnostní předpoklady. Nejpodstatnějším takovým předpokladem je kladný vztah k dětem. Právě tato práce potřebuje motivovaného člověka, který je komunikativní, tvořivý, flexibilní, spolehlivý, trpělivý, odpovědný a ochotný se učit novým věcem. Krátce řečeno někoho, kdo je pozitivní osobností a není tak moc přizpůsobivý nebo naopak příliš dominantní.

3.1 Hlavní činnosti asistenta pedagoga

Náplň práce, kterou bude asistent pedagoga vykonávat, určí ředitel školy po dohodě s učitelem ve třídě. Pracovní náplň asistenta pedagoga se řídí platnou legislativou, doporučením školského poradenského pracoviště a vychází z aktuálních potřeb integrovaného dítěte v příslušné třídě mateřské školy.

Hlavní činnosti asistenta pedagoga jsou popsány v § 5 vyhlášky č. 27/2016, kde asistent pedagoga zajišťuje:

- *Pomocné výchovné práce, které se zaměřené na podporu pedagoga zvláště při práci se skupinou dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*
- *Pomocné organizační činnosti při vzdělávání skupiny dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*
- *Pomoc při adaptaci dětí na školní prostředí*
- *Pomoc při komunikaci se dětmi, zákonnými zástupci dětí a komunitou, ze které dítě pochází*
- *Nezbytná pomoc dětem při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby*
- *Pomocné výchovné práce spojené s nácvikem sociálních kompetencí dětí se speciálními vzdělávacími potřebami... (<http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasaky>)*

Od obecného se nyní dostáváme k praktickému. S hlavními činnostmi asistenta pedagoga z mateřské školy, v níž byl proveden výzkum, jsem se seznámila ve Školním vzdělávacím programu a rovněž jsem mohla pozorovat přímou práci asistenta s dítětem s vývojovou

dysfázií. Tyto činnosti jsou celkově shrnuty do několika bodů, kdy asistent pedagoga zajišťuje:

- Společnou práci s učitelem při sestavování IVP pro dítě s narušenou komunikační schopností
- Přítomnost po celou dobu, kdy je ve třídě dítě se speciálními vzdělávacími potřebami
- Pomoc dítěti při řízených činnostech, pouze asistuje, nedělá činnosti za něj
- Podporu dítěti v jeho samostatnosti
- Pomoc a podporu dítěti v rozhovoru nebo při řešení problému s ostatními dětmi
- Motivaci k učení se a posilování sebedůvěry
- Rozvoj jemné a hrubé motoriky u dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami
- Rozvoj a posilování sluchového, zrakového vnímání a paměti, kognitivních funkcí, schopnosti celostního vnímání
- Rozvoj vizuomotorické koordinace
- Posílení sociálních dovedností
- Pomoc při zvládání emočních zátěží
- Vzájemnou spolupráci s učitelem a společné vytváření přátelské atmosféry mezi všemi dětmi ve třídě
- Pomoc dítěti s lepším začleněním do kolektivu dětí ve třídě
- Komunikaci s rodiči dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami
- Samostatnou práci s dítětem podle IVP po domluvě s učitelkou a vedení si písemných záznamů o průběhu, pokrocích dítěte

Individuální práce asistenta pedagoga s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami probíhá téměř každý den, záleží i na dítěti, v jakém je zrovna rozpoložení. Jedná se převážně o jazykové chvílky, které probíhají 15-30 minut. Pedagogický asistent s dítětem hlavně mluví, aby si dítě upevnilo jazykové pojmy a rozšířilo slovní zásobu, dále procvičují zrakové

a sluchové vnímání. Pomocí grafomotorických cvičení si dítě zdokonaluje jemnou motoriku. Využívají různých pomůcek, jednou z nich je i tablet, ve kterých má stažené programy k procvičování.

3.2 Přínos asistenta pedagoga pro dítě a učitele v MŠ

Přínos asistenta pedagoga pro dítě

Jak už je zmíněno v předešlé kapitole, nejdůležitější je, aby sám asistent pedagoga měl vztah k dětem. Podstatné proto je, aby si asistent pedagoga už od samého začátku vyjasnil vzájemný vztah s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami a nastavil si s ním určité mantinely a pravidla, poněvadž by později mohlo dojít ke ztrátě autority a nezvládnutí dítěte, jak zdůrazňuje Uzlová (2010) ve své knize. Pedagogický asistent je pro dítě přínosem, protože se od něj předpokládá, že se stane nejen oporou pro integrované dítě, ale i spojkou mezi samotným dítětem a ostatními dětmi ve třídě. Asistent pedagoga může napomáhat dítěti v rozhovoru s vrstevníky, což neznamená, že mluví za něj, nýbrž se ho snaží povzbuzovat ke komunikaci s dětmi ve třídě. Dítěti poskytuje případnou pomoc při zadaných úkolech, kdy dítě potřebuje více času na vypracování. Asistent však nedělá zadané úkoly za něj. Dítě se tak může díky pedagogickému asistentovi cítit ve třídě jistější a neprijde si příliš osamocené.

Co se týče podpory asistenta pedagoga pro dítě se speciálními vzdělávacími potřebami přímo v mateřské škole, dá se říci, že se v mnoha ohledech neliší od práce s ostatními dětmi. Pro všechny děti platí stejné základní potřeby, kterými jsou cítit se bezpečně, mít dostatek podnětů, střídání aktivit atd. Jejich podstatou učení je samotná hra. Pokud se zaměříme přímo na dítě s narušenou komunikační schopností v mateřské škole, tak právě asistent pedagoga je z několika hledisek pro toto dítě výhodou. Jednou z nich je podpora přátelského přijetí dítěte do kolektivu mateřské školy, kdy mu asistent pomáhá při komunikaci s dětmi ve třídě. Což znamená, že může „tlumočit“ méně srozumitelnou řeč, pomáhat tak dětem ve vzájemném porozumění a zároveň předcházet různým nepříjemným či stresujícím situacím. Tímto tak asistent pedagoga podporuje i rozvoj zdravého sebevědomí dítěte. Dále dítěti napomáhá nejen při zapamatování slov, ale také poskytuje pomoc při vybavování slov, kdy dítěti navrhne možné slovo, které si dítě nemůže právě vybavit (Němec, Martinovská, 2018).

Přínos asistenta pedagoga pro učitele

Základním předpokladem pro vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je spolupráce mezi učitelem a pedagogickým asistentem. Asistent se tak stává členem týmu. Však tato vzájemná spolupráce a podmínky, s nimiž souvisí, se v mateřských, základních a středních školách liší. Oproti střední škole se v mateřské škole kooperuje snadněji, protože asistent pedagoga pracuje s jedním či dvěma učiteli ve třídě. Aby tato vzájemná spolupráce fungovala bez problému, je zapotřebí dobrá informovanost, stanovení si a rozdělení určitých kompetencí. Asistent pedagoga se stává přínosem pro učitele převážně v tom, že pokud učitel rozdělí děti do skupin, může tak věnovat dětem ve skupince více času. Pro učitele je důležité využití individuální práce s dítětem s určitými potřebami, dále na využití zajištění lepší bezpečnosti a organizování činností, které jsou náročnější. Učitel společně s asistentem pedagoga mají určený čas pro společnou poradu a společně dohromady vymýšlejí a plánují přípravy pro dítě se speciálními vzdělávacími potřebami (Horáčková, 2015, s. 26–27).

4 Vývojová dysfázie

Musíme brát na vědomí, že každé dítě je jiné, má jiné schopnosti i nedostatky, jiné emocionální ladění, jiné domácí podmínky. Právě proto je důležité, abychom pochopili tuto poruchu, její projevy a základní pravidla k usnadnění orientace v záplavě úkolů.

Tudíž nelze ani přemýšlet o tom, že je někdo za tuto poruchu vinný, protože nikdo nedovede dopředu ovlivnit zralost mozku nebo si naplánovat průběh těhotenství. Vývojová dysfázie patří k problémům, které se prostě stanou (Kutálková, 2011, s. 155).

4.1 Vymezení pojmu

Nemůžeme říci, že v odborné literatuře nalezneme přesné vymezení pojmu vývojové dysfázie. Specialisté z různých oborů na tento termín nahlíží odlišně a liší se i odborná terminologie.

V minulosti se vývojová dysfázie označovala jako sluchoněmota, alalie, dětská vývojová nemluvnost, afemie, apod (Klenková, 2006, s. 68).

Vývojová dysfázie čili narušeným vývojem řeči se rozumí jakýsi druh narušené komunikační schopnosti, kterou chápeme jako systémové narušení jedné, více anebo všech oblastí vývoje řeči u dítěte s ohledem na jeho chronologický věk (Lechta, 2011, s. 33).

Vývojová dysfázie neboli specificky narušený vývoj řeči je narušená komunikační schopnost, kterou řadíme k vývojovým poruchám. Jedná se o centrální poruchu řeči (Klenková, 2006, s. 68).

Dvořák (2001) vymezuje vývojovou dysfázii jako: „*Specificky narušený vývoj řeči, který se projevuje sníženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené (tj. dítě žije v podnětném sociálním prostředí, má dostatečné emocionální vazby, funkční zrakové a sluchové vnímání, má přiměřenou /neverbální/ inteligenci, negativní klasické neurologické vyšetření)*” (in Bendová, 2011, s. 39).

Další definici vývojové dysfázie uvedly Mikulajová, Rafajdusová (1993), které tvrdí, že: „*Vývojová dysfázie je narušení komunikační schopnosti, ke kterému dochází poškozením raně se vyvíjející centrální nervové soustavy*” (in Klenková, 2006, s. 68).

4.2 Charakteristika, principy, symptomy vývojové dysfázie

Vývojová dysfázie je způsobena poškozením centrálního zpracování mluveného signálu. Bereme tedy na vědomí, že tento defekt nastává vlivem brzkého senzorického vývoje a způsobuje celkové opoždění vývoje řeči. Charakteristickým příznakem vývojové dysfázie je nerovnoměrné rozložení rozumových schopností a zřetelný nepoměr mezi složkou verbální a nonverbální. Dále tento typ narušení vývoje řeči má za následek usměrňování intelektového vývoje dítěte, který dopadá i na vývoj vnitřní řeči.

Vývojovou dysfázii lze rozdělit podle stupně poruchy na nemluvnost, těžkou dysfázii, dysfázii a dysfatické rysy. Při nemluvnosti jde o nejtěžší stupeň poruchy, kdy se dítě projevuje pouze gesty, pohybem a hlasovými projevy, poněvadž se jeho verbální řeč vůbec nerozvíjí. Často se chováním a vyjadřováním může zdát, že se jedná spíše o poruchu autistického spektra, jelikož dítě má výbuchy vzteku, může být agresivní nebo křičí. Obtížné je tyto obě poruchy od sebe odlišit. Druhým stupněm je těžká dysfázie, která je jinak označována jako částečná nemluvnost. Zde sice mluvená řeč probíhá, ale velmi pomalu. Řeč postupuje vývojovými stádii, což trvá i několik let. Naopak se může stát, že se vývoj zarazí na některé fázi a dále se už nerozvíjí. Další stupeň poruchy se nazývá dysfázie. Řeč se rozvíjí, ale mohou se objevit nedostatky ve slovní zásobě, gramatice, ve stavbě věty a ve výslovnosti. Dysfatické rysy jsou posledním stupněm a zároveň jde o nejlehčí formu poruchy. Typickým problémem je specifická porucha výslovnosti (Kutálková, 2011, s. 158-159).

Dále můžeme členit vývojovou dysfázii na motorickou, senzorickou a smíšenou. Motorickou vývojovou dysfázii zařazujeme mezi expresivní poruchu řeči. Typickým znakem pro tuto skupinu je opožděný vývoj řeči a případné komplikace v mluveném vyjadřování. Vyskytuje se dysnomie, což je porucha řeči, která vyvolá, že zapomeneme na slova či máme problém něco pojmenovat a aktivní slovník je zřetelně menší než pasivní. Dítě s touto motorickou vývojovou dysfází si svoji vadu uvědomuje a nechce tak s kýmkoliv verbálně komunikovat. Využívá spíše neverbálních prostředků, mimiku, oční kontakt a zapojuje i různá gesta. Senzorická vývojová dysfázie je receptivní poruchou řeči. Aktivní slovní zásoba dítěte je narušená. Na první pohled se zdá, že je slovník dítěte celkem bohatý, přesto je ve své konečné fázi nesrozumitelný. Objevuje se echolálie, což je opakování slov či vět. Dítě se opětovně ptá „Co? Cože?“, nejdříve si otázku samo zopakuje, poté na ni až odpoví. Děti s touto diagnózou nemají zájem o verbální komunikaci v důsledku špatné pozornosti. Nejčastěji se však objevuje třetí forma poruchy, a to smíšená vývojová dysfázie (in Bendová, 2011, s. 39).

U vývojové dysfázie je dobré se řídit i základními principy práce. Jedná se o respektování vývojového stupně, kdy je zapotřebí při nácviku vycházet z dosaženého stupně vývoje řeči, nikoliv z věku dítěte. Další takovou zásadou je hledání způsobů, které pomohou dítěti, aby si řeklo své přání, popřípadě se dotázalo, co ho zajímá. Následně je důležité dítěti jasně vysvětlit, co ho během dne čeká. V tomto případě je vhodné využít například fotografie členů rodiny, kamarádů, prostředí, mateřské školy, svého domu atd., z čehož můžeme poskládat režim dne. Nesmíme zapomenout na pochvalu, která je pro dítě motivací a principem učení, při níž si mozek lépe ukládá získané informace. U vývojové dysfázie je hlavní metodou učení napodobovací reflex a vědomé učení, které je rozděleno na malé úkoly dle stupně. Také je dobré používat výraznou mimiku a jednoznačná gesta při rozhovoru s dysfatickým dítětem. Pro takové dítě je vhodné, aby mělo jasný řád a dodržovalo určitá pravidla, tím si je pak dítě jistější. Jako posledním principem při práci je nezbytný tzv. multisenzoriální přístup, což znamená, snažit se při nácviku zapojit všechny smysly. Nestačí se na věc jen dívat, dítě by si ji mělo i osahat, popřípadě ochutnat (Kutálková, 2011).

Následně je podstatné se seznámit i se symptomy vývojové dysfázie. Lejska (2003) se zaměřuje na oblasti, ve kterých mají děti s vývojovou dysfází potíže. Tyto symptomy se projevují zejména:

- Poruchou fonetické a fonologické realizace hlásek;

- Vážné syntaktické spojování slov do větných celků;
- Poruchou v pořadí řazení slabik (děti s vývojovou dysfázií slabiky přehazují, vynechávají, opakují apod.);
- Řeč je nesrozumitelná pro okolí;
- Narušenou oblast fonematické diferenciace;
- Neschopností či sníženou schopností dítěte s vývojovou dysfázií udržet dějovou linii;
- Neschopností či sníženou schopností rozeznat klíčová slova k pochopení smyslu sdělení;
- Poruchou krátkodobé paměti;
- Malou aktivní slovní zásobu;
- Výskytem dyslexie, dyspraxie;
- Nepoměrem mezi řečovými a neřečovými schopnostmi;
- Poruchou kresby;
- Poruchou percepce zrakových, hmatových a rytmických podnětů/signálů;
- Porušena je i jemná motorika a lateralizace (in Klenková, 2006, s. 40).

5 Herní aktivity na podporu inkluze

Připomeneme si, co inkluze znamená. Inkluzi bereme jako proces, který je nekončící, v němž se lidé s různým postižením mohou rovněž účastnit všech aktivit či činností, jako lidé bez postižení. Právě i hra u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je nepostradatelná. Hra je chápána jako ideální cesta pro úspěšnou socializaci a celkový vývoj dítěte. Dětská hra podporuje sociální rozvoj v tom smyslu, že navozuje vztahy mezi dětmi.

5.1 Důležitost hry

Než se zmíníme o důležitosti hry, měli bychom si říci, co hra vlastně znamená. V publikacích nalezneme několik definic hry, ale nemůžeme říci, která je z nich jediná možná. „*Je to aktivita, při níž si osvojujeme určité normy, vztahy, postupy, pravidla, algoritmy. Zapojení emocí, vytváření sociálních emocí. Dítě do hry promítá samo sebe, svoje potřeby i přání, své citění, postoje, dovednosti, poznání i zkušenost*“ (Kolář a kolektiv, 2012, s. 49). Dětská hra

je základní aktivitou seberealizace (Koťátková, 2005). Hra má totiž spoustu podob a projevuje se konkrétními znaky, kterými jsou: spontánnost, zaujetí, radost, tvořivost, fantazie, opakování a přijetí role.

Hra je důležitá z několika důvodů. Jedním z nich je, že významně souvisí se skutečností, ve které dítě žije. Je pro něj jakousi konkrétní výzvou ke zkoumání, ať už jde o věci, vztahy, role či různé druhy podnětů vybízející k tvořivosti. Dítě se pomocí hry přirozeně učí. Díky hře si dítě pomáhá z různých druhů napětí, které nastává v jeho okolí. Dítě se snaží do hry vnést svá přání, vyhledává v ní východisko pro svoji nejistotu, strach. Zpracovává v ní okolnosti, které na dítě působí mimo běžný život např. prostřednictvím televizní obrazovky. Ve hře dítě též uplatňuje svoji energii a načerpává ji. Uvolnění a odpočinek od různých zátěží dítěti pomáhají hračky a předměty, při nichž tak může upotřebit svoji vůli a dominanci. Hračky totiž dítěti neodporují a situace, které vznikají, projevují jeho potřeby a vytváří se pouze dle jeho představ. Dále se ve hře dítě realizuje podle svých současných možností, zájmů a zkušeností. Využívá své potřeby něco aktivně dělat, účastnit se, hledat či poznávat. Prožívá zde podstatnou lidskou potřebu seberealizace, která je uskutečněna leckterými subdominantními potřebami (Koťátková, 2005).

5.2 Hry začleňující dítě do skupiny

Pokud se snažíme pomocí různých her začlenit dítě se speciálními potřebami mezi ostatní děti ve třídě, je v první řadě důležité se zamyslet nad tím, jaký mohou mít vliv na toto dítě heterogenní či homogenní skupiny.

Volná hra ve věkově smíšené skupině je pro všechny děti jednoznačně prospěšná. Děti, které jsou starší, si vychutnávají obdiv u mladších a poskytují jim možnost zapojit se do různých napomáhajících činností anebo méně důležitých rolí. Naopak mladší děti to mohou brát jako výzvu, protože si plní tak přání a zájem být na blízku starším dětem. Měli bychom ale dohlížet na to, aby ve smíšené skupině bylo dostatek starších dívek i chlapců, při čem by tak vznikala kooperativní hra, jelikož jsou tyto děti pro ni vyzrálé. Pokud se však stane, že starší dítě není pro tuto hru se stejně staršími dětmi úspěšné, může si uspokojit touhu tím, že si bude hrát s mladšími dětmi. To je pro neúspěšné dítě příznivá situace. V tomto případě by měla učitelka zařazovat takové aktivity jako např. hry vedené učitelkou, které mohou pozitivně ovlivnit vztahy mezi dětmi ve třídě. Co se týče řízených her vedených učitelkou, zde mají děti právo si vybrat takové činnosti s cíli, které se orientují na starší nebo mladší děti, aniž by to u nich vyvolalo pocit neuspokojivosti. Dítě se může také rozhodnout vyčlenit

z řízené činnosti a hru pouze pozorovat, což u věkově smíšených skupin může být běžné (Koťátková, 2005).

Naopak jestliže se dítě nedokáže prosadit při hře u skupiny věkově stejnorodé, můžeme sledovat větší vzestup stereotypu v jeho hře a menší posun v kvalitě samostatných vývojových etap hry, tj. od individuální přes skupinovou až po kooperativní hru. Může s tímto souviset častý pokles aktivní účasti, netečné chování vůči možnosti si volně hrát, anebo naopak zvýšení napětí, výrazných emotivních reakcí a ničení fungující hry druhých dětí. Tam, kde by se toto dítě mohlo zapojit do hry, usiluje o přetrpění volné hry různými způsoby. Pokud bereme řízené činnosti včetně jejich cílů u věkově stejnorodé skupiny, tak pro učitelku je tento výběr činností jednoznačně snazší. I když obsahuje větší nebezpečí frontálního pojetí práce. Jak je již zmíněno výše, není vždy jisté, že věkově podmíněné cíle, metody včetně organizace dokážou vyhovovat všem stejně starým dětem. Tudíž pak učitelka musí samostatnou práci odstraňovat následky tohoto frontálního přístupu.

Herní činnosti, které by měly pomoci k začlenění dítěte do kolektivu, jsou všeobecně všechny hry, které podporují vzájemnou spolupráci a usilují o stmelení kolektivu. Tyto hry jsou vhodné i právě pro dítě s vývojovou dysfázií. Zároveň je však můžeme obohatit i o různé rytmické hry, ať jsou to rozpočítadla či jiné hudebně pohybové aktivity. Dále to může být dramatická výchova, která není v některých mateřských školách tak populární, ale díky ní se děti učí chápat a poznávat mezilidské vztahy a různé situace.

5.3 Hrový partner

Potřeba hrového partnera se v různém věku mění. Millarová (1978) představuje čtyři podstatné etapy hry z hlediska potřeby hrových partnerů. Mezi ně patří hra samostatná, hra paralelní, hra sdružující a kooperativní (in Koťátková, 2005, s. 40).

Samostatná hra se u dětí objevuje před třetím rokem, kdy si dítě hraje převážně samostatně. Pokud však má v blízkosti někoho druhého, rádo jeho hru pozoruje. Tím se tak učí poznávat reakce druhého a zároveň se snaží napodobit způsob hry a jeho chování.

Od třetího roku se vyskytuje hra paralelní. Dítě si sice hraje samo, ale současně vyhledává blízkost vrstevníka. Dítě tak svoji hru přeruší a pozoruje hru ostatních dětí. Tímto může nastat konflikt či problém, kdy dítě touží získat hračku nebo předmět, s kterou si zrovna hraje druhé dítě. V tomto případě nejde o žádné soupeření ani o zlý úmysl, pouze jde o určitý zájem a iniciativnost.

Před čtvrtým rokem jde o hru sdružující, kdy se více dětí domluví na jednom společném zajímavém tématu. Samotná realizace má individuální charakter. Děti jsou spokojené, když si mohou hrát na něco, co společně prožily či viděly. Obvykle se stává, že více dětí chce zaujímat totožnou roli. V průběhu hry se příliš nedomlouvají, ale s plným zaujetím jsou zabráný do své hry.

Jako poslední se objevuje hra kooperativní kolem pátého roku. Ta je vrcholem potřeby, která umožňuje naplňovat vzájemné vztahy a orientovat se v nich. Kooperativní hra přichází v případě, jsou-li děti schopny komunikovat a pochopit druhé na určité úrovni. Postupně narůstá schopnost spolupracovat, vést i podřídit se v zájmu námětu. V této hře se mohou objevit konflikty, výměny názorů a snaha se různě prosadit. Děti jsou již schopny naslouchat ostatním a vést dialog, který v jiných situacích ještě nedokážou uskutečnit. Spoluhráč nabývá na důležitosti a není zvláštností slyšet pro účastníka hry „*My si s tebou nebudeme hrát.*” Skupinky dětí bývají nestálé, stejně tak nepřístupné pro další zájemce, začleňují do sebe okolo pěti až sedmi komunikujících a kooperativních partnerů. V této fázi hry se též začíná odlišovat dívčí a chlapecká hra, jelikož ty chlapecké jsou tvrdší, hlasitější a živější (Kotátková, 2005).

5.4 Hry spontánní a iniciované učitelkou ve vztahu k inkluzi

Právě učitelka je ta osoba, která se snaží stmelovat kolektiv ve třídě a usiluje o to, aby se v ní každé dítě cítilo příjemně a bezpečně. K lepší integraci může učitelka napomáhat prostřednictvím her spontánních i her iniciovaných.

Hra spontánní je taková činnost, kdy si dítě samo rozhoduje s čím, na co a s kým si bude hrát. Spontánních her se může dítě buď přímo zúčastnit jako hráč nebo pouze jako pozorovatel. Čas, který dítě v mateřské škole věnuje pro spontánní hru, je nezbytný. Dovoluje naplňovat jeho potřeby, vědomosti, zkušenosti, dovednosti, individuální tempo a zájmy, dětské vztahy a vzájemnosti, které mají nenahraditelnou hodnotu pro sociální učení. Naopak druhým typem her jsou hry iniciované neboli organizované. Tyto hry jsou přímo připravovány učitelkou. Výběr těchto jednotlivých her je většinou vázán na aktuální cíl učitelky, při kterých může sledovat individuální reakce a prožitky dětí. Vedení těchto her učitelkou může být přímé zúčastněné, kdy učitelka děti motivuje, zadává a určuje pravidla hry a současně se může stát spoluhráčem nebo přímé nezúčastněné i nepřímé. Přímé nezúčastněné znamená, že učitelka děti motivuje, seznamuje je s pravidly a iniciuje dětskou aktivitu. Hru pouze sleduje, není její součástí. U nepřímě organizovaných her nechává na

dětech, aby si samy aktivitu zvolily a ona hru pozoruje, aby mohla děti následně provázet reflexí jejich jednání (Koťátková, 2005).

V podkapitolách níže jsou rozděleny hry, které mohou pomoci dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami se integrovat do třídy mezi ostatní děti.

5.4.1 Kontaktní hry

Při kontaktních hrách dochází k prohloubení vzájemného vnímání a k větší intenzitě vztahů (Neuman, 1998). Do této skupiny patří například honičky zachraňovací, tichá pošta, tiché ostrovy atd. Cílem kontaktních her je dovolit druhým dětem dotykový kontakt a zároveň tento tělesný kontakt umět přijmout. Pomocí kontaktních her se vytváří mezi dětmi bližší vazby (Koťátková, 2005).

5.4.2 Komunikační hry

Komunikační hry jsou dobré hrát s dětmi už v předškolním věku. Děti pomocí komunikačních her rozvíjí slovní zásobu a vzájemnou komunikaci. Prostřednictvím komunikačních her se tak předškolní děti seznamují s různými komunikačními okolnostmi a učí se komunikačním schopnostem a dovednostem. S pomocí těchto her mohou děti časem získávat větší jistotu i ve svém vlastním verbálním vyjadřování i neverbální komunikaci, vyjádření emocí (www.spravnahračka.cz).

5.4.3 Pohybové hry

Pohybové hry směřují k osvojování, procvičování a posílení tělesných dovedností dětí (Suchánková, 2014). Podstatou pohybových her je rozvíjet u dětí zdatnost jak fyzickou, tak psychickou, emocionální rovnovážnost, lokomoční dovednosti, vytrvalost, obratnost a sílu. Tyto hry dětem poskytují převážně uspokojení a zážitek (clanky.rvp.cz). Do skupiny pohybových her řadíme hru různé honičky, tanečky atd. Úkolem pohybových her je procvičit rychlou pohybovou reakci či procvičit tělo v různých polohách. (Koťátková, 2005).

5.4.4 Hry kooperativní

Kooperativní hry se převážně zařazují, pokud už jsou děti schopny nějak komunikovat a chápou druhé děti. Cílem kooperativních her je vzájemná spolupráce při řešení různého problému, který může nastat, dále synchronizovat se s druhým dítětem či skupinou anebo vzájemně koordinovat nějaký pohyb (Koťátková, 2005).

5.4.5 Hry procvičující jednoduchou artikulaci

Tyto hry jsou vhodné vybírat pro děti jako prevence poruch výslovnosti. Hrajeme je jak s dětmi mladšími, tak staršími, kdy s nimi můžeme procvičovat výslovnosti hlásek v tomto předškolním věku. Cílem u těchto her je tedy na první místě trénování a opakování či zdokonalování výslovnosti převážně hlásek, které dělají dětem problémy. Mezi tyto hry patří například různá rozpočítadla atd. (Kotátková, 2005).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 Cíle výzkumu

Bakalářská práce obsahuje tři cíle výzkumného šetření.

- 1) Zjistit, které problémy má dítě s vývojovou dysfázií, které ho vyřazují ze společných činností.
- 2) Vybrat, popsat a vyzkoušet v praxi vhodné činnosti pro začlenění dítěte do kolektivu.
- 3) V čem asistentka pedagoga pomáhá v začlenění dítěte do kolektivu.

7 Výzkumné otázky

První tři výzkumné otázky se vztahují k prvnímu výzkumnému cíli, výzkumná otázka č. 4 souvisí s druhým cílem a poslední dvě výzkumné otázky (č. 5, 6) se vážou na třetí cíl výzkumu.

- 1) Jak je dítě s vývojovou dysfázií přijímáno ostatními dětmi a jak reaguje na druhé děti a ony na něj?
- 2) Proč a kvůli čemu dítě odmítají?
- 3) Jaký je názor učitelek na odmítání dítěte ostatními dětmi?
- 4) Které činnosti nejvíce pomáhají dítěti začlenit do kolektivu?
- 5) Jak je asistentkou pedagoga ovlivněno chování a pozornost dítěte?
- 6) Jaký má přínos asistent pedagoga pro dítě?

8 Metody výzkumu a časový harmonogram

8.1 Metody výzkumu

Pro zpracování bakalářské práce byla použita metoda pozorování, kde se jednalo o pozorování nezúčastněné i zúčastněné. Pro další potřebné informace byla využita metoda rozhovoru s učitelkami vybrané mateřské školy.

Nezúčastněné pozorování (pozorování I) bylo uskutečněno v rozmezí tří dnů, kdy úkolem bylo pozorovat dítě s vývojovou dysfázií v dětské skupině při různých společných činnostech, ať to byly řízené činnosti, pobyt venku, volná hra ve třídě či jen společný čas strávený s dětmi v šatně. Pozorování mělo pomoci vysvětlit, co může ostatní děti odrazovat

ve spolupráci s dítětem s vývojovou dysfázií. Záznamy a hodnocení bylo vypracováno do pozorovací archu, který je součástí přílohy č. 1–3.

Zúčastněné pozorování (pozorování II) bylo využito v další části výzkumného šetření. Zde bylo cílem vytvořit a posléze evaluovat program na podporu sociálních vztahů mezi dětmi ve třídě, kde je dítě s vývojovou dysfázií a má značný problém se mezi tyto děti do skupiny začlenit. Herní činnosti, které měly pomoci dítěti k lepšímu začlenění do dětského kolektivu se odehrávaly buď v prostředí třídy nebo při využití školní tělocvičny či školní zahrady.

Pro rozhovor bylo vytvořeno osm otázek, jehož podstatou je od učitelek zjistit, proč má chlapec s vývojovou dysfázií problém se začlenit do kolektivu, jak mu nejlépe pomoci v jeho začlenění a jaký vliv má na něj asistentka pedagoga.

Rozhovor byl nahráván s vědomím učitelek na diktafon prostřednictvím mobilního telefonu. Všechny rozhovory byly poté sepsány a zpracovány do písemné formy, které jsou též součástí přílohy č. 4.

8.1.2 Časový harmonogram

Nezúčastněné pozorování

Nezúčastněné pozorování probíhalo v měsíci únoru 2018. Toto pozorování se uskutečnilo v rámci tří dnů – úterý, středa a pátek. Tyto tři dny jsem si vybrala záměrně, jelikož v pondělí by toto pozorování nemuselo být tak objektivní jako následující dny, protože spousta dětí se musí po víkendu přizpůsobit a vcítit se do jiného než rodinného prostředí.

Zúčastněné pozorování

Naopak zúčastněné pozorování probíhalo až v měsíci březnu 2018 v rozmezí osmi dnů, poslední dva dny už měly děti vlastní program. Po domluvě s učitelkami byl výzkum realizován v dopoledních hodinách, kdy jsem se nemusela tolik řídit harmonogramem třídy.

Rozhovor

Rozhovor s učitelkami se rovněž uskutečnil v měsíci březnu 2018. Rozhovor byl veden až na úplném konci výzkumného šetření. Rozhovor jsem rozdělila na dva dny při odpoledních hodinách, kdy jeden den jsem provedla rozhovor s dvěma učitelkami a následně druhý den se zbylými dvěma učitelkami.

9 Vlastní výzkumné šetření

Pro svůj výzkum jsem si vybrala mateřskou školu, která se nachází v okrese Chrudim. Jedná se o venkovskou mateřskou školu s vlastní zahradou a příjemným prostředím. V hlavní budově sídlí mateřská škola společně se základní školou s vlastním vchodem. Budova je jednopatrová, v přízemí se nacházejí šatny pro děti z obou tříd a v prvním patře samotné třídy.

Mateřská škola má dvě třídy: třída Lískulek a třída Dubínků. Obě tyto třídy jsou heterogenní. Ve třídě Lískulek jsou děti od 2,5 let věku a ve třídě Dubínků děti od 5 let, ale záleží i na počtu přihlášených dětí. Výchovu a vzdělávání všech dětí mají na starosti v každém oddělení dvě učitelky, kdy je z obou dvojic vybraná vždy jedna hlavní učitelka. V této mateřské škole mají zavedený systém, že všechny učitelky, tedy obě dvojice, se střídají v obou třídách a přípravy na vzdělávací činnosti se snaží domlouvat a tvořit společně. V oddělení Dubínků je společně s učitelkami i asistentka pedagoga.

Výzkumné šetření probíhalo hlavně ve třídě Dubínků, poněvadž do této třídy chodil chlapec s vývojovou dysfázií, výzkumným jménem Tomáš (dále jen Tomáš), který byl hlavním bodem mého výzkumu spolu se svými vrstevníky ve třídě. Měla jsem však možnost vidět společně obě třídy a pozorovat tak chlapce Tomáše, v této době pětiletého, jak se chová a cítí v prostředí, ve kterém jsou nejen jeho vrstevníci, ale i děti mladšího věku.

Do této mateřské školy jsem poprvé zavítala v předešlém roce v rámci úkolů do školy, kde jsem strávila nějaký čas a poznala tak obě třídy. Poprvé, když jsem tuto mateřskou školu navštívila, tak obě třídy byly zrovna spojené, jelikož byla spousta dětí nemocných. V této době jsem poznala i Tomáše. Když jsem Tomáše nejdříve viděla, nepřišlo mi, že by se nějak lišil od ostatních dětí. Bylo to asi tím, že Tomáš byl v mateřské škole pouze jeden den a moje pozornost se na něj tak nevztahovala. Naopak tomu bylo podruhé, kdy jsem tuto mateřskou školu opět navštívila. Zde jsem poprvé sama zaznamenala, že je jiný než ostatní děti. Moc se nezapojoval a zůstával spíše v ústranní. Ani ve třídě jsem neshledala, že by měl nějakého blízkého kamaráda. V této době, kdy byly chlapci krátce čtyři roky, mu ještě nebyla diagnostikována vývojová dysfázie, ale už na první pohled bylo zjevné, že má jisté problémy v oblasti řeči, které mají dopad i na jeho celkový vývoj včetně motoriky, pozornosti a paměti i značné potíže se samostatností. Učitelky rodičům navrhovaly, ať navštíví logopedickou

poradnu. Ze začátku si ale rodiče nechtěli připustit, že by Tomáš mohl mít nějaké problémy a návštěvu logopeda odkládali.

První část výzkumu je zaměřena na pozorování dítěte s vývojovou dysfázií ve skupině při různých činnostech.

Druhá část se týká samotného začlenění postiženého dítěte do vrstevnické skupiny pomocí herních aktivit, které mají podpořit lepší soužití ve skupině. Příprava programu vycházela z dostupné literatury zaměřené na řízené hry a aktivity s dětmi. Herní činnosti, které byly z publikací vybrány, byly poté zařazeny do programu. U některých her nebo činností mohlo dojít k případnému poupravění dle aktuální potřeby dítěte. Do programu jsem zvolila převážně hry pohybové, kontaktní, kooperační, hry na procvičení artikulace a hry komunikační. Pohybové hry, které jsou dětmi velmi oblíbené, u her kontaktních dochází ke kontaktu mezi dětmi případně se snaží odstranit určité pochybnosti o vztahu s druhými, zábrany či strach v chování. Posledními jsou hry procvičující artikulaci a komunikační, které mají dopomoci při rozvoji verbální či neverbální komunikaci. Začínat se bude s pohybovými hrami, které jsou nejjednodušší, následovat budou hry složitější, jako např. komunikační, při kterých by měly děti více kooperovat. Pro zajímavost jsem si připravila i dramatickou výchovu, která je zařazena jako poslední, kdy na základě čtení pohádky dostanou děti i různé skupinové úkoly, při kterých musí více komunikovat a spolupracovat.

Nakonec mám připravený rozhovor s učitelkami, který více nastíní danou problematiku.

9.1 Charakteristika dětské skupiny

Ve třídě Dubínků bylo zapsáno 18 dětí, z toho 8 dívek a 9 chlapců. Jedná se o homogenní skupinu, tedy třídu, která je věkově stejnorodá. V této třídě jsou předškolní děti od 5 let, popřípadě do 7 let věku dítěte. V době mého výzkumu se počet pohyboval okolo 16 dětí. S povinným předškolním rokem do této mateřské školy přišly nové děti a kolektiv ve třídě se trochu změnil. V této třídě vládne poklidná atmosféra a učitelky se snaží, aby se děti ve třídě cítily příjemně a bezpečně.

9.2 Pozorování dítěte v činnostech ve třídě mateřské školy (pozorování I)

Úterý

Datum: 13. 2. 2018

Počet dětí: 16

Nezúčastněné pozorování začíná v 7:30 hodin. Děti z obou tříd jsou spojené a hrají si ve třídě Lískulek cca do 8:00 hodin. Ve třídě probíhá volná hra, děti si hrají převážně ve skupinkách v herně na koberci, v dětské kuchyňce, u stolečků atd. U mladších dětí převažuje hra paralelní, kdežto u starších dětí hra sdružující či kooperativní. Učitelka nabízí dětem i různé didaktické a společenské hry, které jim připraví na stoleček a výtvarnou či pracovní činnost. Už když jsem přišla, Tomáš byl ve třídě. Sedí u stolečku sám a kreslí hasiče a hasičské auto. Chlapec nosí brýle, má silné dioptrie, ráno chodí s okluzorem nalepeným na oku, který si po svačině odlepuje. Okolo něho si hrají jen mladší děti, ale Tomáše si nevšímají. Jeho vrstevníci jsou v herně. Ani Tomáš nevnímá, co se děje kolem něho a plně se soustředí na kreslení. Po chvíli si všímá skupinky dívek, které si hrají v dětské kuchyňce. Chvíli je pozoruje z místa, a poté se zase vrací ke kreslení. V 8:00 hodin přichází druhá paní učitelka, která si odvádí starší děti do třídy Dubínků. Děti mají chvíli na to, aby si sundaly svou židličku ze stolečku a prostřely si na svačinu. Než začne svačina, mají děti prostor pro volnou hru. Tomáš zamíří s hasičským autem na koberec, kde jsou vyznačené silnice, koleje, domy a hraje si s ním. O kousek dál si tři kluci staví garáže pro auta, Tomáš je začne pozorovat, a nakonec se k nim chce přidat. Po chvíli je v této skupince slyšet pláč. Tomáš brečí a vzteká se, jelikož se mu nepodařilo se s chlapci domluvit, tak si s ním nechtějí hrát a posílají ho pryč. Asistentka se snaží Tomáše vyslechnout a danou věc řešit. Nakonec si Tomáš vezme hasičské auto a smutně odchází. Před svačinou se děti přivítají v ranním kruhu a vypráví, co dělaly o víkendu. Když přišla řada na chlapce, tak nejdříve mlčel, jako by nevěděl, jak to říci. Nakonec se ho začala vyptávat učitelka sama. Chlapec měl potíže ostatním říci, jak prožíval víkend on. Mluvil jen heslovitě a ostatní děti mu moc nerozuměly. Díky pomoci učitelky i asistentky se i chlapec nakonec pochlubil ostatním.

Po svačině následuje řízená hra. Učitelka má pro děti připravené pohybové hry. První hra je Na zvířátka a domečky. Děti představují zvířátka a po třídě jsou rozmístěny obruče, které představují domečky. Děti (zvířátka) se pohybují různě po třídě, kdy na povel učitelky si musí najít nějaký domeček. Domečky musí děti střídát. Princip je v tom, že je domečků o jeden méně než je dětí. Vždy jedno dítě zůstane bez domečku a snaží se poté dostat do

domečku rychleji než jiné dítě. Zde jsem si všimla, že pokud Tomáš s nějakým dítětem hledali volný domeček a zbylé děti už byly v domečcích, tak vždy radily druhým dětem, kde najít domeček nikoliv však Tomášovi. Více tedy kluci, kteří byli soutěživí. Zaznamenala jsem i situaci, kdy Tomáš stál u volného domečku, ale běžel úplně někam jinam, kde mu domeček vzalo jiné rychlejší dítě. Trochu mi přišlo, že možná tímto se snažil Tomáš zalíbit ostatním dětem i přesto, že se mu spíše děti smály. Další hra, kterou děti hrály, byla Na černou slepičku. Tato hra byla na způsob hry Chodí pešek okolo, akorát se zde říkalo něco jiného. Zde nastal první problém, kdy Tomáš neporozuměl hře a nevěděl, co má dělat. Kluci se mu začali posmívat. Jelikož Tomáš neví, jak řešit problém, pláče a vzteky kopne do jednoho kluka. Do situace se zapojuje učitelka společně s asistentkou, která se snaží Tomáše uklidnit.

Pobyt v šatně nebyl moc ideální na pozorování skupiny, jelikož jsme se v šatně střetli společně s druhou třídou. Byl to spíše jeden velký chaos, kde děti byly hlučné, z různých koutů se ozýval křik, pláč, vztek. Učitelky pomáhaly v oblékání menším dětem, oblečené děti čekaly u venkovních dveří a čekaly na ostatní děti. Jediná situace nastala, kdy dívka ze třídy Dubínků hledala čepici a jelikož byl v šatně z její třídy jen Tomáš, poprosila ho o pomoc. Bylo zde zajímavé sledovat reakci chlapce, který ani chvíli neváhal, a naopak s ochotou jí šel hned pomoci v hledání. Myslím si, že to chlapce i tak trochu potěšilo, že si k němu někdo přišel říci o pomoc. Těžko však říci, pokud by v šatně bylo jiné dítě z Dubínků, zda by přesto o pomoc poprosila právě Tomáše.

Na zahradě si hrají obě třídy. Tomáš si nejdříve jde hrát sám s tatrou, nakonec ale vyhledává skupinku dětí. Děti jsou ale z druhé třídy, jedno dítě je vietnamského původu a neumí dobře česky, druhé dítě moc nemluví a třetímu je 2,5 let a ve školce je krátce. S těmito dětmi zůstává po celou dobu pobytu venku a rozumí si s nimi. Jeho vrstevníci si hrají převážně v menších skupinkách pospolu, ale Tomáš nemá zájem se k žádné skupince připojit.

Středa

Datum: 14.2.2018

Počet dětí: 16

Pozorování nyní začíná až v 8:00 hodin, kdy Tomáš přijde do třídy. V tuto dobu starší děti přecházejí s učitelkou a asistentkou do vedlejší třídy. Nejdříve si připraví své místo, jak mají zvykem a ve zbytku času probíhá volná hra. Ve třídě není ještě tolik dětí, postupně ještě

přicházejí. Atmosféra je poklidná, děti si hrají. Dvě dívky si staví s molitanových kostek domeček, Tomáš si hraje vedle nich s autem a po chvíli se snaží přidat k dívkám a pomáhá jim při stavbě domečku. Společně si hrají, hra je klidná bez menších obtíží. Převládá spíše neverbální komunikace. Dívky Tomáše respektují a vzájemně spolupracují.

Paní učitelka má pro děti připravenou pohádku O veliké řepě. Učitelka nejdříve v rychlosti popíše celou pohádku, hlavně, jak jdou jednotlivé role po sobě. Děti rozdělí do dvou skupin po 8 dětech. Každé dítě představuje nějakou roli z pohádky (řepa, dědeček, babička, vnučka, pejsek, kočička, prasátko, myška). Učitelka nejdříve nechává na dětech, aby si role ve skupině určily. Má připravené i různé oblečení či doplňky pro herce. Jedna skupina hraje a druhá skupina jsou diváci. Převládá zde spíše neverbální komunikace, učitelka čte pohádku a děti předvádějí, popřípadě opakují po učitelce. Skupinka, ve které je Tomáš, který hraje prasátko, jde na řadu jako první. Herecké role si rozdělily samy děti. Oproti minulému dni jsem viděla velké zlepšení ve vzájemné spolupráci, všechny děti spolu vycházely, nikdo se nikomu nesmál, všichni si byli rovni. Poté se skupiny vyměnily a Tomášova skupinka nyní hrála diváky. Zde nastal trochu problém, jelikož Tomáš se nedokáže dlouho soustředit na jednu činnost a jako diváka ho to nebavilo. Ostatní děti (diváci) hned reagovaly a upozorňovaly Tomáše, aby nevyrušoval. V tuto chvíli do toho vstupuje asistentka a Tomášovi nabídne, aby byl nápomocný paní učitelce, která znovu vyprávěla pohádku. Tomáš nabyl dojmu, že je důležitý v týmu a děti ho též tak vnímaly.

Po řízené činnosti jdeme se třídou ven. V šatně jsme tentokrát sami, protože třída Lískulek už je venku. Ze začátku je vše v poklidu. Každé dítě se převléká do věcí na ven, popřípadě si povídá. Tomáš má trochu potíže se sebeobsluhou a všechno mu déle trvá. Naopak jeho vrstevníci jsou rychlejší a mají čas si spolu povídat. Tomášova pozornost se zaměřuje na kluky a místo převlékání je následuje. Z klidného povídání je nakonec pošťuchování, Tomáše se snaží vyřadit ze skupinky a nechtějí si s ním povídat a nadávají mu, že je to mimino. Tomáš je našťvaný a začne se s kluky, „prát“. Opět do toho vstupuje učitelka a snaží se o celé situaci dozvědět více. Kluci situaci argumentují tak, že k nim přišel, i když ho vůbec nevolali, a k tomu se chová jako mimino. Spolu s asistentkou opět klukům domlouvají a připomínají pravidlo, že ve školce jsme všichni kamarádi a neubližujeme si. A jsme ohleduplní i k dětem, kteří mohou mít nějaké problémy.

Při pobytu venku se Tomáš drží u asistentky a nechce se od ní hnout. Asistentka ho podněcuje k nějaké činnosti a usiluje o to, aby si chlapec šel hrát s ostatními dětmi. Tomáš

ale nabídku odmítá a raději zůstává dále sám. Dívky se točí na kolotoči a učitelka poprosí jednu z dívek, aby nabídla Tomášovi, ať se jde s nimi točit. Holčičky se rády o někoho starají, tudíž starostlivá holčička na pokyn učitelky šla za Tomáškem a nabídla mu, aby se šel s nimi točit. Chlapec chvíli nehnutě stál, ale nakonec s holčičkou odchází na kolotoč, kde se společně točí.

Pátek

Datum: 16. 2. 2018

Počet dětí: 14

Nezúčastněné pozorování začíná opět v 7:30 hodin. Obě třídy jsou zase spojené v jedné třídě. Ve třídě jsou spíše menší děti než Tomášovi vrstevníci. Tomáš si do školky přinesl jeho oblíbenou hračku traktor, s kterým si jde hrát. Nejdříve si hraje sám, ale po chvíli se k němu přidá chlapeček, s kterým si Tomáš rozumí. Jedná se ale o chlapečka, který je nejmladší ve školce. Je vidět, že se s ním Tomáš cítí dobře, protože chlapečkovi je 2,5 roku a jeho řeč se teprve rozvíjí. V 8:00 hodin se opět starší děti přemísťují do své třídy Dubínků. Učitelka dětem řekne, ať nezapomenou sundat židličky a na chvíli odejde. Holčičky si jdou nejprve připravit své místo na svačinu, kdežto kluci se pošťuchují a běhají po třídě, Tomáš to bere jako výzvu a jde se pošťuchovat s chlapci. Předvádí se před nimi a snaží se na sebe upoutat pozornost. Kluci se tomu smějí, ale Tomášovi to nedochází a pokračuje v předvádění dál. Nakonec to celé přeruší asistentka, která vstoupí do třídy a slyší jednoho z chlapců, jak říká druhému, že je Tomáš pěkný „blbec“. Celou situaci začne řešit, kdy se ptá kluků, proč se takhle chovají k Tomovi a naopak se snaží i chlapci vysvětlit, že si nemůže nechat všechno líbit. Na tuto situaci naváže i paní učitelka v ranním kruhu, kdy klukům řekne a připomene, že ve třídě se k sobě chováme hezky a nikomu sprostě nenadáváme.

Po svačině jdou děti malovat a vyrábět zvířátka. U Tomáše sedí asistentka, která ho motivuje k činnosti, Tomáš má problém se na činnost déle soustředit, je potřeba mu dát i delší čas a stále ho povzbuzovat, hlavně u činnostech, které ho moc nebaví, nebo s nimi má potíže. Právě vyrábění patří mezi ně, jelikož má značné problémy v jemné motorice. Jednou z nich je stříhání nůžkami, v této činnosti má chlapec už na první pohled značné potíže a takové aktivity ho odrazují a dojde i na to, že se spíše vzteká a činnost odmítá dělat. Učitelka s asistentkou chlapce nenutí do činností, které nechce dělat, ale snaží se, aby si to alespoň zkusil. Tomáš se ale rozhodne a od práce s pláčem odchází na gauč, který slouží k odpočinku. Najednou zde dochází ke zlomu, kdy k chlapci zničehonic přijde holčička a nabídne mu

pomoc. Chlapec nejdříve pomoc odmítne, nakonec mu to nedá a po jeho uvážení se vrátí zpátky ke stolečku, kdy holčičku poprosí o pomoc. Učitelku s asistentkou to velmi překvapí, protože to nebývá moc zvykem. Tomáš pozoruje holčičku a snaží se dělat to, co ona. I přesto, že zvířátko nestihne dokončit kvůli pomalejšímu tempu a dodělá si to odpoledne, je i tak na Tomášovi vidět, že z toho má upřímnou radost.

I v šatně to tentokrát probíhalo bez menších potíží. Holčičky si odříkávaly jednu z reklam v televizi, kterou doprovázely tancováním a upoutaly takovou pozornost, že se připojili i chlapci včetně Tomáše. V šatně panovala dobrá nálada, nikdo se nepošťuchoval, nikdo nekřičel. I když to bylo zapříčiněno reklamou, tak se i tak všechny děti společně bavily a tancovaly.

Chvilí to děti drželo i venku. Se třídou se šlo na procházku do lesa, každé dítě si mělo najít druhého do dvojice, s kterou půjdou. Učitelka upozornila děti, že jsou dneska v počtu, kdy půjdou jen dva spolu a nebude žádná trojice. To se nelíbilo klukům, protože jeden z nich měl jít s Tomášem. Chlapec chtěl jít s holčičkou, která mu pomohla při řízené činnosti, ale ta už držela za ruku jinou holčičku. Učitelka musela znovu připomenout, že se dneska půjde jenom ve dvojici. Kluci se však nechtěli mezi sebou domluvit, kdo půjde s Tomášem. Nakonec, když se stále nedaří, tak učitelka rozdělí i některé kluky a holčičky a přiřadí je k sobě. Tomáše nechá s jedním chlapečkem. Chlapcovi se to ze začátku nelíbí, ale stejně mu nic nezbyvá a s Tomášem jde. Po cestě se spolu snaží komunikovat a baví se o autech, kdo jaké má doma, a jaké by chtěli. I přesto, že Tomášovi chvílí trvá, než řekne, co má na mysli, protože často mluví jen ve zkratkách či neskloňuje některá slova, tak to vypadá, že si s chlapcem celkem rozumí. Asistentka jde vedle nich a je Tomášovi nápomocná. Pokud se stane, že mu chlapec nerozumí, tak se snaží Tomáše více vyptávat a dávat do souvislosti, co tím chtěl říci. Vypadá to, že oba si spolu mají co říci. Jde to lépe, když nejsou všichni kluci pohromadě, ale jsou rozděleni.

9.3 Realizace her s dětskou skupinou

V následující kapitole se věnuji konkrétnímu programu, ve kterém jsou rozpracovány jednotlivé herní činnosti. Tento program má sloužit k podpoře sociálních vztahů ve vrstevnické skupině. Činnosti, které jsem vybrala, mají pomoci k začlenění chlapce s vývojovou dysfázií mezi ostatní děti ve třídě. Jednotlivé činnosti z programu byly průběžně vyhodnocovány v pedagogické reflexi. Seznam jednotlivých herních činností najdeme v příloze č. 5.

Pro děti jsem připravila říkanku, která má motivovat ke společným hrám a vyvolat příjemnou atmosféru ve třídě. Má se stát takovým naším rituálem, kdy si ji budeme společně s dětmi před naším program každý den opakovat.

„Kamarád, kamarád,

je to ten, koho mám rád.

Pomůže mi, poradí,

po ruce mě pohladí.

Kamarád, kamarád,

je to ten, koho mám rád.

Pomůžu mu, poradím,

po vláskách ho pohladím.

Všichni jsme tu kamarádi,

všichni se tu máme rádi. “

Datum: 12. 3. 2018

Počet dětí: 17

1. Honička zachraňovací (Kotátková, 2005, s. 98)

Cíl: Vzájemná pomoc, kontakt mezi dětmi, spolupráce

Reflexe: U těchto typů honiček najdeme několik možných obměn, které můžeme při hře použít. Než jsem začala nějaké používat, začaly jsme s dětmi hrát klasickou honěnou, kdy jeden má babu a předává ji jinému dítěti. Na začátku jsem vybrala tuto honičku, protože vím, že ji děti rády hrají. Stručně jsem dětem vysvětlila pravidla a upozornila je na bezpečnost, kterou mají během hry dodržovat.

Všechny děti se bez problému do hry zapojily včetně Tomáše. Když jsem viděla, že hra probíhá bez menších komplikací, hru jsem zastavila a trochu ji pozměnila. Nyní hra probíhala téměř stejně až na to, že se děti mohly před babou zachránit tím, že se ve dvojici obejmuly. Zde nastal menší zlom, kdy nejen že Tomáš měl skoro pořád babu, ale pokud ji zrovna někomu předal, hned ji získal zpět. Druhým takovým problémem bylo, že děti měly

tendenci k tomu být stále ve stejných dvojicích. To se samozřejmě chlapci nelíbilo a hru chtěl ukončit. Hru jsem tedy zastavila a dětem jsem znova vysvětlila pravidla hry. Následně jsem do hry musela ještě několikrát vstupovat a dětem připomenout, že dvojice musí měnit. A co se týče předávání baby, upravila jsem pravidlo, kdy dítě nemohlo mít dvakrát za sebou babu. Po několika přerušeních a stálého motivování chlapce se do hry zapojil.

U těchto typů honiček je důležité sledovat, aby děti nebyly stále ve stejných skupinkách či dvojicích, ale různé se měnily. Dále také upravit pravidla související s předáváním baby, kdy děti, které nejsou na tom tak motoricky dobře, si mohly hru užít nejenom jako honiči.

2. Honička v řetězu (Mazal, 2000, s. 83)

Cíl: Spolupráce, zdokonalování hrubé motoriky, rozvoj pohybového aparátu

Reflexe: Nechala jsem na dětech, aby si samy rozhodly, kdo bude honičem. Principem hry je, že se určí dva honiči, kteří se drží za ruce a honí ostatní děti. Koho z dětí chytí, přidá se k honičům za ruku do řetězu. Chytat můžou jen krajní honiči a řetěz se nesmí přetrhnout.

Tuto hru moc dětí neznalo i Tomáš byl z této hry velmi nejistý a stranil se. Dětem jsem nabídla, že kdo chce, může se ze začátku jen dívat a poté se do hry zapojit. Ze začátku měli honiči problém se společně domluvit, kam poběží a řetěz se jim přetrhával. Tomáš chvíli hru pozoroval a nakonec se do hry zapojil. I když ho po chvílce chytily, nakonec bylo na něm vidět, že si to užívá.

Ve hře nevznikl žádný problém. Pokud uvidíme na dětech, že jsou nejisté a neví, zda chtějí hru vůbec hrát, necháme je, aby se nejdříve dívaly a pokud budou chtít, můžou se kdykoliv do hry připojit.

Pro začátek jsem vědomě vybrala honičky, protože jsou pro děti jedny z těch oblíbenějších her. Jednalo se o dva druhy honiček, kdy v jedné šlo o zachraňování dětí, kterých se baba dotkla a ve druhé, kdy se chycené dítě připojuje a stává se též honičem. I pro chlapce jsou tyto pohybové hry vhodné, protože podporují sociální vztahy i neverbální komunikaci. Samozřejmě je dobré si předem uvědomit, jak je chlapec na tom motoricky a případně poupravit pravidla, aby se Tom ve hře cítil spokojeně a neměl dojem, že do hry nepatří a liší se od ostatních.

3. Cukr, káva (Mazal, 2000, s. 110)

Cíl: Orientace v prostoru, rychlost, postřeh, rychlá reakce na signál

Reflexe: Vybrala jsem dítě, které bude vyvolávač. Hru opět moc dětí neznalo včetně Tomáše, takže bylo důležité hru stručně, ale jasně vysvětlit. Vyvolávač se postavil na jednu stranu místnosti a ostatní děti na druhou. Vyvolávač vyvolává: „*Cukr, káva, limonáda, čaj, rum, bum*“, ostatní děti se snaží přiblížit k vyvolávači. Vzápětí musí zkamenět a čekat, až se vyvolávač otočí opět zády k dětem. V této hře je důležitá rychlost a postřeh, kdy dítě musí zastavit a zůstat stát, aniž by někoho viděl vyvolávač v pohybu.

Tomášovi se nedaří, vždy rychle vystartuje a dělá mu pak problém se rychle zastavit a stát nehybně na místě. Tudíž se musí stále vracet zpět. Snažím se Tomovi vysvětlit, aby tolik nespěchal, ale naopak se pohyboval pomaleji, aby se mu pak lépe podařilo zastavit. Chlapec má potíže s pochopením, proč by se měl pohyboval pomaleji a opět rychle vystartuje. Když ho opět vyvolávač posílá zpět, chlapec už to nevydrží a odpojuje se se vztekem ze hry a utíká k asistentce. Chlapci ze třídy se mu začnou posmívat. Děti napomenou a nabídnou Tomovi, zda nechce být vyvolávačem on. Ten nejdříve našťvaný odmítá, ale asistentka ho povzbuzuje a nabídne mu pomoc. Nabídla jsem chlapci, aby si vymyslel jiná slova, která budou pro něj lehce zapamatovatelná. Upravily jsme to na: „*Jedna, dva, tři, čtyři, pět*“ a musím říci, že v roli vyvolávače byl spokojený.

Tuto hru jsem vybrala s úmyslem, poněvadž mě samotnou zajímalo, jak chlapec tuto hru bude zvládat, a zda bude pro něj vůbec vhodná. Jednalo se o trochu jiný typ hry, přesto se ale ukázalo, že tato hra je pro chlapce vhodná. I když vznikl menší problém, kdy chlapec chtěl ze hry odejít, bylo dobré mu nabídnout jinou roli ve hře a případně dle jeho potřeby upravit pravidla hry, aby mu vyhovovala. To se zde osvědčilo, chlapec měl ve hře hlavní roli vyvolávače a on tak nabyl dojmu, že je ve hře nepostradatelný.

Datum: 13. 3. 2018

Počet dětí: 16

1. Vadí nevadí (Kotátková, 2005, s. 121)

Cíl: Procvičovat se v rozhodování, uvědomit si, že nejsi sám v různém rozhodování, a že můžeme mít něco společného.

Reflexe: Pro dnešní den jsme začaly trochu jiným typem hry. Záměrně jsem zapojila tuto hru, aby si děti uvědomily, že mohou mít něco společného, ať už je v kolektivu dítě, které

se něčím odlišuje či není. Rozdělila jsem prostor pomocí provazu na dvě poloviny, jedna představovala VADÍ a druhá NEVADÍ.

Do hry jsme se společně s učitelkou zapojily taky, aby to pro děti bylo více motivující. Otázky byly zaměřené převážně na dítě, jež má problémy v začlenění mezi ostatní děti, které ho moc neberou. Asistentka se také připojila pro případ pomoci. Všechny děti se do hry zapojily a společně jsme se snažily si každou otázku poté odůvodnit. Například, když jsem dala otázku: „Vadí nebo Nevadí, když se ti někdo směje?“ Samozřejmě, že všechny děti se přemístily na stranu, kde dětem vadí, když se jim někdo směje. Tady jsem aspoň mohla dětem vysvětlit, aby si uvědomily, že když se někdo někomu směje, že to může kamarádovi ublížit a je to pro něho nepříjemné.

Myslím si, že tuto hru je vhodné zařadit v případě, pokud nastane nějaký konflikt, aby si děti uvědomily, že se takhle ke kamarádovi nechováme. Souvisí to i samotným začleněním Tomáše do kolektivu, kdy v případě nějaké nesrovnalosti, můžeme použít tuto hru na případné vyřešení problému.

2. Čertí honička (Dvořáková, 2002, s. 56)

Cíl: Rozvoj pohybového aparátu, orientace v prostoru, rozvoj komunikativních dovedností

Reflexe: Každé dítě dostalo stužku, kterou si zastrčilo za pas. Cílem bylo získat, co nejvíce jiných stužek a zároveň si uchránit tu svoji. Kdo chtěl, mohl běh doprovázet zvukem čerta.

Aby zde nedošlo ke konfliktu a děti nevyužily slabší motoriky a obratnosti Tomáše, rozdělila jsem děti po trojicích tak, aby každá trojice byla stejně silově i obratnostně vyvážená a stužky jsem rozdělila podle barev. Také jsem upravila pravidla tak, že nikdo ze hry nevypadával a vždy se snažil dostat stužku znova zpět. Ve skupinách se chlapci hrála hra lépe, protože tak mohl společně spolupracovat a nebyl v tom sám. Zároveň kdo přišel o stužku, společně ji ve skupině mohly získat zase zpátky.

Ukázalo se, že chlapec se zapojí do hry spíše pokud jde o hru ve skupinách, než když hraje sám za sebe a nemá tak podporu. Proto se pak objevuje to, že se chlapec ocitne na okraji skupiny a nechce se do her příliš zapojovat.

Tuto hru jsem záměrně přizpůsobila potřebám chlapce a ukázalo se, že poupravená hra je pro něj vhodnější než ta původní. Potvrdilo se to, že Tom se spíše zapojí do hry, pokud se jedná o hru ve skupinách, než když hraje sám za sebe a nemá tak v někom podporu. Proto se pak objevuje to, že se chlapec ocitne na okraji skupiny a nechce se do her příliš zapojovat. Vhodná je pro něj i z důvodu vzájemné spolupráce a o strategii hry se může poradit se svojí

skupinkou, což je pro něj samotného jednodušší. Zároveň je tato hra obohacena i o konkrétní tužky, které se snaží skupina získávat a ochraňovat je před soupeři.

3. Přehazovaná (Mazal, 2000, s. 134)

Cíl: Spolupráce, rozvoj rychlosti, obratnosti, orientace v prostoru

Reflexe: Děti jsem se snažila rozdělit do dvou výkonnostně stejných družstev. Každé družstvo stálo na jedné polovině tělocvičny a rozdělila jsem jim stejný počet míčků a družstva se snaží, aby na jejich polovině bylo co nejméně zbylých míčků.

Abych zapojila i Tomáše, poprosila jsem učitelku a asistentku, zda by dětem ze začátku nepomohly. Asistentku jsem zařadila do týmu k Tomášovi. Hru jsem odstartovala: „*Tři, dva, jedna, teď*” a družstva se dala do házení. Když jsem viděla, že všechny děti hru naplno hrají, poprosila jsem učitelku s asistentkou, aby hru ukončily a pouze ji sledovaly a podporovaly svůj tým. Hlasitým signálem jsem hru zastavila a shromáždily jsme míčky na dvě hromádky. Hru jsem vyhodnotila jako remízu, aby žádné družstvo nebylo zklamané. I Tomášovi se hra líbila a nevznikl žádný konflikt mezi dětmi.

Nevidím žádný problém v tom, pokud se do nějaké hry připojí i učitelka s asistentkou. Nemusí být vždy jen pozorovatelé, ale mohou se také stát spoluhráči. Dětem pak více hra baví a žádné dítě nezůstává v postranní. Naopak děti mají rády, pokud mohou hrát hry i s učitelkami.

Hru jsem zařadila do seznamu, poněvadž mi přišla pro chlapce vhodná, protože se u této herní činnosti zapojily všechny děti najednou a nedocházelo tak k tomu, že jedno dítě ve skupině něco dělá a ostatní se jen dívají a posuzují, jak mu to jde, a zda to dělá správně. Současně hrály sami za sebe, kdy se snažily dostat co nejrychleji k míčku ve svém poli a hodit ho na druhou polovinu, ale zároveň bojovaly i za svoji skupinu.

Datum: 14. 3. 2018

Počet dětí: 16

1. Slepíme spolu (Na lepidlo) (Dvořáková, 2002, s. 28)

Cíl: Uvědomění si vlastního těla, reakce na povel, spolupráce

Reflexe: Tato hra je více kontaktní. Děti se dotýkají různých částí těla dle pokynu učitelky. Pro děti to byla nová hra. Dětem jsem vysvětlila pravidla hry a zopakovaly jsme si společně části těla.

Ještě před samotnou hrou jsem děti upozornila, že se musí všechny děti spojit, ať ve dvojicích či ve větším počtu, ale žádné dítě nezůstane samotné. Tomáš nejdříve hru

pouze pozoroval a nechtěl se zapojit. Aby si nepřišel osamocený, navrhla jsem mu, že mi pomůže a poradí s tím, jakými částmi těla se mají ostatní děti dotýkat. Občas měl sám chlapec potíže pojmenovat části těla, ale společně jsme to zvládly. Poté jsem nechala na dětech, aby si zkusily hru vést sami. Dítě, které zůstane jako poslední, tak vymyslí část těla, které se budou dotýkat. Pokud jsem viděla, že má Tomášek problém si uvědomit o jakou část těla jde, a nechtěla jsem, aby zůstal sám, pomohla jsem mu a dotkla se jmenované části těla s ním.

Podle mého názoru je dobré, když učíme děti, aby si hru později zkusily vést sami a učitelky hru pouze pozorovaly a nevstupovaly do ní.

Tato hra je pro chlapce vhodná právě z důvodů kontaktu mezi ním a ostatními dětmi ve třídě. Bohužel se zde ukázalo, že má Tom potíže se správným pojmenováním částí těla a do hry se nechtěl ze začátku připojit. Dobré pro něj bylo, že jsem mu nabídla, aby mi alespoň pomohl a až si byl jistější, tak se do hry i přes moji pomoc zapojil sám. Zde se osvědčilo, že je občas dobré, aby hru hrály i učitelky nebo asistentka, jelikož jim chlapec více důvěřuje.

2. Tiché ostrovy (Koťátková, 2005, s. 101-102)

Cíl: Vzájemná spolupráce, tělesný kontakt s druhými dětmi

Reflexe: Všem dětem jsem rozdala obruče, které si rozmístily různě po prostoru. Obruče představují jejich ostrůvky. Za doprovodu hudby se děti pohybovaly mimo obruče, až jsem hudbu vypla, musely se děti co nejrychleji dostat zpět do svého ostrůvku, aby je nespláchla vlna. Při každé další hudbě jsem jednu obruč vždy odstranila a úkolem bylo, aby si děti pomáhaly a vzaly děti bez obručí k sobě na ostrůvek.

Poprvé se stalo, že si Tomáš nepamatoval, kam si dal obruč a zabral ji někomu jinému. To se nelíbilo dítěti a Tomáše vyhazovalo. Chlapec byl ze situace překvapený a nevěděl, co si má počít. Hru jsem tedy zastavila a upravila pravidla tak, že děti nemusely do svého ostrůvku, ale mohly do kteréhokoliv volného. Párkrát jsem nechala všechny obruče. Když jsem poprvé měla odebrat obruč, děti jsem na to upozornila a opět připomenula, že všechny děti chci vidět v nějaké obruči, ať už s kamarádem nebo ne. Motivovala jsem děti k tomu, že nikdo nechce zůstat sám a jelikož jsme tady všichni kamarádi, je důležité si pomáhat a popřípadě se podržet, aby se do obruče vešly.

Při této hře bylo podstatné dětem stále připomínat, že všichni jsem tady kamarádi, a nikdo nechce zůstat sám. Nikdo nechce být smutný a důležité je, aby si děti vzájemně pomáhaly a spolupracovaly.

Hra je vhodná pro chlapce kvůli tomu, že i když přišel o nějakou obruč, ze hry nevypadnul, ale naopak se přidal ke kamarádovi, s kterým sdílel obruč společně. V této hře se opět neposuzovalo, jak je na tom chlapec motoricky či rychlostně, ale šlo o vzájemnou kooperaci, kdy žádné dítě včetně Toma nebylo osamocené, naopak se vždy k někomu mohlo přidat.

3. Podávaná (Mazal, 2000, s. 210)

Cíl: Společně komunikovat a spolupracovat, koordinovat pohyby

Reflexe: Tato hra je doprovázená s míčem, kdy si děti v řadě míč různě posílají.

Tuto hru jsem zařadila, abych vytvořila příjemnou a radostnou atmosféru a pokusila se děti spojit více v jeden celek. Víím, že děti mají hry s míčem velmi oblíbené. Při této hře je důležitá spolupráce a pohyby s míčem.

Nejdříve jsem nechala všechny děti pohromadě, kdy udělaly jednu velkou řadu za sebou. V první řadě posílá míč nad hlavou, kdy poslední dítě vzalo míč a ostatní rozkročily nohy a míč si posílaly dopředu. V dalším úkolu si měly kutálet míč v řadě dozadu. Občas se sice stalo, že jim míč spadnul na zem nebo se někam zakutálel, ale musím říci, že děti fungovaly jako celek, spolupracovaly, snažily se komunikovat, nikdo neopovrhoval nikým a všechny děti si to užívaly včetně chlapce s vývojovou dysfázií.

Následně jsem děti rozdělila do čtyř skupinek. Úkolem bylo si ve skupině poslat nad hlavou míč a poslední i s míčem proleze mezi nohama ostatních. Až se dostane dopředu, míč opět pošle. Musely se vystřídat všechny, nebyla to žádná soutěž, jen jsem chtěla, aby měly nějaký prožitek, radost ze hry a zkusily si něco nového.

Tato hra mi přišla vhodná k lepšímu stmelení kolektivu, kdy děti mají kolektivní míčové hry v oblibě. U této hry nešlo o žádné soutěžení, všichni si byly rovni, nikdo neposuzuje, zda se je v kolektivu nějaké dítě odlišné či není. Hra se opírá spíše o neverbální komunikaci, která je i pro chlapce snadnější. Dobré je tuto hru využít i pro vytvoření přátelské atmosféry. Děti si mohly vymýšlet i další úkoly s míčem.

Datum: 15. 3. 2018

Počet dětí: 16

1. Slepý sochař (Neuman, Hermochová, 2014, s. 58-59)

Cíl: Tělesný kontakt s druhými, představivost, rozvoj hmatu

Reflexe: Děti jsem rozdělila do čtyř skupinek, kde jedno dítě má vždy zavázané oči a snaží se poslepu poznat, o kterého kamaráda se jedná. Zbylé tři děti ve skupině stály v nějakém

zajímavém postoji. Dítě, které nechtělo mít zavázané oči, je mělo jen zavřené. Děti jsem rozdělila záměrně tak, aby ve skupinkách byly i ty, které si spolu běžně moc nehrají.

Pokud se stalo, že dítě nemohlo uhodnout po dotyku kamaráda, mohlo poradit dítěti příslušným zvukem, který si dítě vymyslelo. Všechny tři děti Tomáše ve skupině poslepu poznaly, jelikož Tomáš je jediný ve třídě, který nosí brýle. Co se týče toho, když Tomáš měl poslepu poznávat kamarády, trochu měl problém rozeznat dva chlapce. Po hlasu je však dokázal i on poznat. V čem mohl nabýt dojmu, že to taky zvládnul i bez příslušné pomoci. V této hře si děti mohou zkusit nejen to, že poznávají někoho poslepu, ale i to, že zvládnout vydržet kontakt s druhou osobou.

Tuto hru jsem vybrala zrovna proto, že je vhodná i pro chlapce s vývojovou dysfázií. Opět se nejednalo o výkonnostní či složitou hru, ale šlo hlavně o rozvoj hmatu a tělesného kontaktu s ostatními dětmi ve skupince. Chlapec si tak sám vyzkoušel, zda pozná poslepu své kamarády a naopak, jestli poznají oni jeho.

2. Změň své místo (Neuman, Hermochová, 2014, s. 98-99)

Cíl: Prohloubení vzájemných vztahů

Reflexe: S dětmi jsme utvořily kruh, každé dítě si zvolilo místo na protilehlé straně, kam se chtělo dostat. Na pokyn vedoucího se přemisťují na vybrané místo a nemělo by se střetnout s jiným dítětem.

Tuto hru jsem chtěla zkusit, protože mě zajímalo, jak na ni bude reagovat samotný Tomáš. Při této hře bylo vidět, které dítě se v kolektivu jak prosazuje. Děti, které se normálně nebojí a se vším si umí poradit, se dostaly na vybrané místo jako první. Dítě jako je Tomáš, plaché, odlišné od ostatních mělo při přesunu trochu potíže a ustupovalo těm tvrdším nebojácnějším. Aby si chlapec nepřipadal tak utiskovaný, hru jsem opět trochu pozměnila. Tentokrát se nepohybovaly všechny děti, ale jen podle pokynu. Například jen děvčata, jen děti, které mají na sobě něco červeného atd..., plus jsem měnila i pohyby (skok na jedné noze, po čtyřech atd...).

V této hře bylo vidět, které dítě je v kolektivu dominantnější, a které naopak. Proto je lepší si upravit pravidla, které budou snadněji vyhovovat všem dětem.

Tato hra byla vhodná pro chlapce, až po úpravě pravidel, kdy si chlapec nepřipadal utiskovaný, ale naopak vždy mohl následovat nějakou skupinu dle zadaného pokynu. Nejen, že docházelo k prohlubování vzájemných vztahů, ale i ke kontaktu mezi dětmi.

Datum: 16. 3. 2018

Počet dětí: 16

1. Prolézání (Neuman, Hermochová, 2014, s. 110-111)

Cíl: Vzájemná spolupráce, rozvoj komunikace

Reflexe: Tato hra je sice složitější, ale kdykoliv jsem ji s dětmi hrála, společně jsme se při ní pobavily. Cílem hry je, aby se obruče nepotkaly a děti musí těmito obručemi společně prolézat a držet se přitom za ruce.

Tuto hru nikdo ve třídě neznal včetně paní učitelky a asistentky, tudíž jsem je do hry také zapojila. Tomáš byl nejdříve ze hry překvapený a rozmýšlel se, zda vůbec bude herní činnost vykonávat. Poté, když se do hry přidaly učitelka s asistentkou, se chlapec do kruhu přidal. Měnila jsem i směry a více děti povzbuzovala k rychlosti. Důležité je při této hře spolupracovat a komunikovat, což se taky stalo. Ještě se k tomu přidal samotný smích a radost ze hry.

Na této hře jsem mohla hned od začátku vidět přirozenou přátelskou atmosféru bez menších potíží či konfliktů. Děti se s dospělými bavily a povzbuzovaly se. Děti rády hrají hry s dospělými, proto je dobré si občas nějakou tu hru zahrát společně s dětmi, což více pomáhá k samotnému stmelení kolektivu.

Tuto hru neberu jako úplně tu nejvhodnější. Sice zde nejde o nějaký větší výkon, ale spíše o trpělivost a šikovnost. Pro chlapce se zdála dle mého názoru složitější, ale zajímalo mě, jak se k tomu postaví. Úmyslem bylo zapojit následně i učitelky a asistentku, kdy jsem čekala, jestli se chlapec bude nebo nebude chtít připojit. Povedlo se to a díky tomu, že se zapojili i dospělí, Tom se též do hry zapojil.

2. Z očí do očí (Koťátková, 2005, s. 117)

Cíl: Navázat oční kontakt, rychle reagovat na pokyny, tvořit nové dvojice

Reflexe: Děti se volně pohybovaly po prostoru, kdy se na můj pokyn se snaží co nejrychleji zadání provést. Jelikož byl sudý počet dětí, hru jsem si zahrála s dětmi.

Při hře docházelo k tomu, že chlapec měl problém rychle reagovat na příslušný pokyn a zůstával převážně sám. Upravila jsem pravidla a děti musely dvojice stále měnit. Poněvadž jsem neměla takový dohled nad tím, zda se děti opravdu mění, poprosila jsem učitelku s asistentkou, aby na tuto změnu dohlédly. Chlapec si musel nejdříve hru více osvojit a pochytit všechny pokyny, které ve hře probíhaly. Pořád je ale důležité, že se i přesto do hry snaží zapojit.

Tuto hru je dobré zařadit, pokud ve třídě nepanuje zrovna příjemná atmosféra, a naopak je ve třídě nějaké napětí mezi dětmi. I pro chlapce je tato hra vhodná, protože tak může s ostatními dětmi se snažit navázat oční kontakt, který je též velmi nezbytný mezi dětmi. Oční kontakt může být tak posléze rozhodující pro bližší navázání vztahů mezi chlapcem a dětmi ve třídě.

3. Dokážu to! (Dvořáková, 2002, s.123)

Cíl: Uvědomění si vlastního těla, vzájemná spolupráce

Reflexe: Tuto hru jsem vybrala úmyslně, jelikož mě zajímalo, zda ji nejen chlapec, ale i ostatní děti zvládnou. Úkolem hry bylo, že jsem jmenovala části těla a jen těmito částmi se mohly děti dotýkat podlahy. Dětem jsem opět stručně vyjasnila pravidla hry a rozdělila je do skupin.

Do této hry se chlapec od začátku připojit nechtěl. Neměl zájem se jakkoliv angažovat a hrál si na koberci s traktorem. Ostatní děti přesto hru hrály. Byť se do hry stejně chlapec nepřipojil, nakonec přece hru alespoň pozoroval.

Dle mého názoru není vždy důležité, aby za každou cenu chlapec hru s ostatními dětmi hrál, pokud sám nechce. Ale myslím si, že i samotné pozorování hry a dětí ve třídě, je známkou toho, že ho to zajímá. Proto bych se hru snažila za pár dní znovu zopakovat, jak by chlapec reagoval.

U této hry se ukázalo, že nebyla dostatečně vhodně vybrána. Na chlapce je tento typ hry obtížný, protože nedokáže rychle reagovat na určité pokyny. Jednou z potíží je i zapamatování si a označování určitých částí těla, kdy Tom má občas problém si uvědomit, o jakou část těla konkrétně jde.

Datum: 19. 3. 2018

Počet dětí: 16

1. Rozpočítadlo (Koťátková, 2005, s. 103)

Cíl: Procvičit si artikulaci hlásek, rozvoj v citění pro rytmus v řeči

Reflexe: Tento typ hry jsem zařadila z důvodu, že děti mají rozpočítadla rády, používají je při své volné spontánní hře. Rozpočítadla může používat i učitelka, když potřebuje např. vybrat dítě k nějaké činnosti či děti rozdělit do skupinek. Záměrně jsem tuto hru vybrala i pro dítě s vývojovou dysfázií, aby si procvičilo a popřípadě zdokonalilo výslovnost některých hlásek. Pomocí různého rozpočítadla se děti rozpočítaly a na koho to padlo, tak

jsme společně s ostatními dětmi vymyslely buď nějaký úkol nebo otázku, záleželo, co si dítě vybralo.

I když některé děti rozpočítadla neznaly, chtěla jsem, aby je po mně alespoň opakovaly. Tomáška jsem si posadila vedle sebe a při zadávání jsem se na něj obrátila, aby lépe rozuměl. Dala jsem prostor dětem, ten, kdo znal nějaké rozpočítadlo, aby nás ho naučil.

Rozpočítadla patří mezi nenáročné hry, kdy je vhodné je v mateřské škole používat. Děti se často nemůžou domluvit, kdo a jak bude hrát, v tomto případě je dobré rozpočítadlo zařadit.

Co se týče samotného Tomáše, u tohoto typu hry je důležité příliš nespěchat na chlapce. On sám ze začátku hru nejdříve pozorovat, nijak na hru nereagoval. Nakonec se přece jen zapojil. Dělal mu sice problém říkadlo po mně opakovat, ale alespoň se snažil tleskat do rytmu jednotlivého říkadla a částečně si samotný rytmus udávat. Doporučuji proto zařazovat i jiná rytmická cvičení, která jsou pro jeho potřebu vhodná. Už jenom to, že se naučí správný rytmus, je pro něho dobré.

2. Barvy (<http://hrysdetmi.euweb.cz>)

Cíl: Procvičování barev, rozvoj komunikace, rychlost, pozornost

Reflexe: S dětmi jsme udělaly společně kroužek. Jeden hráč řekl jakoukoliv barvu a ukázal na některé dítě, které muselo říci věc, pro kterou je vybraná barva typická.

Pro Tomáše nebylo snadné reagovat tak rychle jako ostatní děti. Dokonce má nepatrné potíže s některými barvami a na hru se nedokázal soustředit. Nebylo pro něj příjemné tuto hru hrát. Jelikož jsem chtěla, aby se při hře všechny děti cítily dobře, hru jsem trochu pozměnila. Buď já nebo vybrané dítě řeklo barvu a ostatní se ji snažily ve třídě najít a případně se předmětu dotknout. Pro chlapce byla tato obměna hry mnohem lepší, už jen tím, že nemusel stál na místě, ale různě se pohybovat a hledat příslušnou barvu. Pokud si nebyl jistý, mohl se nechat vést ostatními dětmi.

Při této hře si děti mohly zopakovat a procvičit barvy. I přesto, že má chlapec s vývojovou dysfázií potíže s barvami, na této hře se ukázalo, že pokud se hra pozmění dle jeho potřeb, nemá problém se do hry připojit a zároveň si barvy více procvičit a osvojit. Tato činnost by se dala rozdělit i do menších skupinek, kdy jedna řekne barvu a ostatní skupinky hledají předmět.

Hra byla pro chlapce vhodná, až po samotné změně pravidel, která nastala během hry, kdy jsem upozorovala, že pro chlapce je hra nepříjemná. Tato aktivita je dobrá nejen v tom, že

si tak Tom mohl hru zahrát společně se všemi dětmi, ale zároveň si u ní zopakoval i osvojil příslušné barvy.

Datum: 20. 3. 2018

Počet dětí: 16

1. Tichá pošta (Kotátková, 2005, s. 99)

Cíl: Spolupráce, dovolit druhému dítěti dotykový kontakt

Reflexe: Děti jsem rozdělovala do dvou skupinek, kdy do jedné jsem zařadila Tomáše. Skupina, ve které měl být chlapec, se zařazením nesouhlasila a nechtěla, aby u nich Tomáš byl. Bylo to zapříčiněno, že špatně mluví a děti nechtěly být tou horší skupinou. To se samozřejmě Tomáše dotklo a s pláčem odešel pryč. Tuto situaci jsme začaly s dětmi řešit, kdy bylo důležité dětem domluvit a tento problém se snažit vyřešit.

Po vyřešení situace jsem dětem vysvětlila pravidla, kdy se nejednalo o typickou tichou poštu, ve které si děti posílají informace, ale budou si kreslit na záda obrázky. Chlapci jsem nabídla, aby začal s obrázkem na záda on, kdy něco vymyslí a pošle to po skupině dále. Ostatní děti měly zavřené oči a pozorně čekaly, až jim někdo bude kreslit na záda. Tomáš si rád kreslí, což bylo vidět právě při volné hře. Určitě i pro něj je tato obměna hry lepší než si předávat informace šeptem, kdy by mohlo dojít právě k tomu, že mu děti nebudou rozumět. V této hře dochází i ke kontaktu s dítětem. I za pomoci asistentky se Tomáš cítil lépe a neměl problémy s dotykovým kontaktem s druhými dětmi.

Tuto hru je vhodné zařadit právě pro samotný dotykový kontakt, kdy si děti mohou užívat hru i bez komunikace.

Tato herní činnost je pro Toma vhodná právě pro samotný dotykový kontakt mezi dětmi. Rovněž tak jsem tuto hru vybrala, poněvadž si Tom rád kreslí a zde byla ta možnost, i když to bylo pouhým prstem. Hru si tak užíval i on sám, jelikož u původní hry jde hlavně o verbální komunikaci, která je pro něj značným problémem.

2. Cesta tmou (Dvořáková, 2002, s. 72)

Cíl: Uvědomění si vlastního těla, rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností, rozvoj kooperativních dovedností, spolupráce a komunikace

Reflexe: Děti rozdělím do dvojic, kdy jedno dítě má zavázané oči a druhé musí dítěti pomoci přejít překážkovou dráhu. Důležitá je zde spolupráce a komunikace. Děti, které mají zavázané oči, musí věřit svému kamarádovi či kamarádce. Děti měly připravený slalom mezi kuželkami a musely se snažit projít tak, aby žádná nespadla, dále projít tunelem, přejít po

lanu, přejít přes molitanové kostky, snažit se skočit do obručí, podlézt židli, přejít přes lavičku až do kruhu, kde se dotknou kamene vidění a kouzlo tak pomine.

Role si pak děti mohou vyměnit.

Tomáš se nechtěl ze začátku do hry připojit, chtěl si hrát sám, byl zklamaný z toho, že si s ním děti nechtějí hrát. Do činnosti jsem ho nenutila, nechala jsem mu čas a doufala jsem, že se nakonec přece jen bude chtít připojit. Liché dítě jsem přidala k jiné dvojici. Tomáš se o překážkovou dráhu ze začátku vůbec nezajímal. Nabídla jsem mu, že překážkovou dráhu projdu s ním já a nemusí mít oči zavázané, pokud nechce. Překážkovou dráhu si se mnou prošel bez zavázaných očí. V okamžiku, kdy se mi zdálo, že má Tomáš zájem pro hru, poprosila jsem holčičku, zda by si neprošla překážkovou dráhu s chlapcem. Trochu se jim nevedlo společně spolupracovat, a proto jim musela pomoci asistentka.

Dle mého názoru potřebuje chlapec získat k dětem větší důvěru a děti stále podněcovat ke společnému hraní.

I tento typ činnosti je vhodný zapojit, protože tak může chlapci lépe pomoci, aby postupně získával větší a větší důvěru k dětem a samozřejmě i naopak. Důvěra mezi dětmi i mezi pedagogy je důležitým východiskem pro následné navázání vzájemných vztahů ve třídě.

Datum: 21. 3. 2018

Počet dětí: 16

1. Dramatická výchova (vlastní zdroj – viz. příloha č. 6)

Cíl: rozvoj pozornosti, procvičování paměti, rozvoj pohybových schopností, zdokonalování v oblasti jemné a hrubé motoriky, podporování vzájemných vztahů (spolupráce), rozvoj komunikačních dovedností (verbální i neverbální)

Reflexe: Tuto část doprovází pohádka O rybáři a rybce. Předtím, než jsem začala číst pohádku, jsme si s dětmi zahrály hru Na rybáře a rybky. Nabídla jsem Tomáškově, zda nechce být rybářem a chytat rybky on. S nabídkou souhlasil i přesto, že se mu ze začátku nedařilo nikoho chytit, nevzdával to. Dle mého názoru si připadal jako ten, který je ve hře důležitý. Potom, co se děti trochu rozehrály, začala jsem číst kousek z pohádky. Následovala hra ve skupinkách, jednalo se o Svižné rybaření, kdy děti dostaly do ruky prut a na zemi byly poházené rybičky. Úkolem bylo pochytat co nejvíce ryb. Dětem jsem dopředu řekla, že nejde o žádnou soutěž, ale důležité je, aby hlavně společně spolupracovaly a snažily se nějakou tu rybu chytit. Jelikož se nakonec Tomášovi dařilo v předešlé hře, i do této další aktivity se chtěl zapojit. Po jednom se tedy ve skupině střídaly a chytaly ryby. Trochu jsem

je pobízela k tomu, aby se vzájemně povzbuzovaly. To mají děti rády a cítí se pak ve skupině důležitě. I chlapci se dařilo a rybu chytil. Po krátkém úseku čtení máme další aktivitu, kdy si s dětmi uděláme kroužek a pošleme si zlatou rybkou. Od dětí jsem chtěla slyšet, jaké tři přání by si přály, kdyby měly takovou možnost. Další hrou byla pantomima. Děti měly předvádět emoce rybáře. Dětem jsem nabídla, že kdo si neví rady, může poprosit kamaráda a něco vymyslet společně. I při této činnosti se snažily všechny děti spolupracovat a pokud si nevěděly rady, napodobily kamaráda. Následovalo pokračování ve čtení. Mezi čtením jsem se vyptávala, abych dosáhla toho, že se děti soustředí. Tomáš měl trochu potíže s pozorností, občas jsem zpozorovala, že vůbec nevnímá. Děti jsem zase rozdělila do čtyř skupin, kdy měly společně vymyslet krátkou scénku. Scénka měla být o tom, že jedno dítě bude hrát rybářku a ostatní budou její služebnictvo a zkusí předvést to, jak rybářka rozkazuje služebnictvu. Poprosila jsem o pomoc učitelku s asistentkou, aby dětem pomohly. Asistentka měla na starosti skupinu, ve které byl i Tomáš. V jejich skupince byla zrovna holčička, která chodí do divadelního kroužku, tudíž bylo znát, že má zkušenosti a hned se velmi angažovala. Dětem rozdělila role a společně každému dítěti pomohla vymyslet, co bude předvádět. Jelikož Tomáš má divadla rád a před dětmi se předvádí, neměl s tímto úkolem žádné problémy. Po krátkém čtení následuje stavění hradu ze všeho, co mají ve třídě. Skupinky jsou stejné jako předtím. Tady vznikl trochu problém, kdy Tomáš měl nápad, ale jeho nápad nikdo neakceptoval a nedokázali se společně domluvit. Když ho děti nechtěly poslechnout, rozhodl se, že si postaví svůj hrad. I přes snahu, aby se zkusily mezi sebou ještě domluvit, Tomáš se od skupiny trhl a šel si stavět svůj hrad. Zde se ukázalo, že by to chtělo ještě více zapracovat na společných činnostech. Nakonec následovalo povídání o skromnosti a zhodnocení celé této činnosti. Učitelky dramatickou výchovu moc nezapojují. Líbilo se jim, že celé to bylo hodně o spolupráci a domluvě mezi dětmi.

Dramatickou výchovu jsem zařadila úmyslně, myslím si, že pro lepší zapojení chlapce mezi ostatní děti je tato činnost nejvhodnější. Už z pozorování I. bylo vidět na Tomášovi, že má divadlo, které je spojené s nějakou pohádkou, velmi rád. Při této aktivitě se střídají různé herní skupinové činnosti, při kterých docházelo i ke vzájemné kooperaci, dále se při nich podporuje komunikace, ať šlo o komunikaci verbální nebo neverbální. Pro chlapce je vhodné občas do řízených činností zahrnout i dramatickou výchovu.

9.4 Rozhovor s učitelkami

V praktické části mé bakalářské práce byl jednou z metod výzkumu rozhovor s učitelkami. Pro kvalitativní šetření jsem zvolila strukturovaný rozhovor. Tento typ rozhovoru je sestaven z otevřených otázek, na které učitelky jednotlivě odpovídaly a znění otázek je jasně formulované. Odpovědi jsem kódovala do těchto pěti oblastí: Začlenění chlapce s vývojovou dysfázií mezi ostatní děti ve třídě, proč se chlapec nechce zapojovat, snaží se nějak prosazovat v kolektivu, jak se učitelky snaží chlapci pomáhat v jeho začlenění. Poslední oblast je věnována asistentce pedagoga, kdy jsem se zajímala o to, zda je pro chlapce přínosem. S pomocí tohoto dotazníkového šetření jsem tak dostala na danou problematiku hlubší náhled.

9.4.1 Vyhodnocení odpovědí učitelek

Přímé odpovědi čtyř učitelek na jednotlivé otázky z rozhovoru najdeme v příloze č. 4.

Začlenění chlapce s vývojovou dysfázií. Učitelky vidí, že tato porucha dělá chlapci velké problémy právě v jeho zapojení s ostatními dětmi ve třídě. Nejen, že chlapec má značné potíže s verbální komunikací, ale tato porucha se váže i na další oblasti jeho vývoje, což je horší motorika, paměť, nepozornost. Chlapec je i velmi citlivý a díky tomu nedokáže občas ovládat své emoce a dochází k tomu, že na ostatní děti reaguje až agresivně. I přesto všechno je důležité, aby učitelky stále usilovaly o to, aby se děti chlapce snažily přijmout co nejvíce mezi sebe, vzájemně se všichni respektovali a panovala ve třídě klidná atmosféra.

Chlapec se nechce zapojovat, právě díky jeho narušené komunikaci, jelikož sám kolikrát neví, jak to má dětem říci či neví, jak se má vlastně mezi děti zapojit. Jeho odpovědi jsou spíše heslovité. Děti ho nepřijímají mezi sebe, což může být i zapříčiněno tím, že je ve třídě s dětmi, které jsou stejně staré a on si s nimi právě tolik nerozumí. Na nějaké zadání či jinou herní činnost nedokáže chlapec oproti ostatním dětem tak rychle reagovat.

Chlapec se snaží prosazovat, čehož si všímají učitelky. Většinou však, když se snaží chlapec nějak prosadit, tak tím, že se před dětmi různě předvádí a snaží se na sebe upoutat pozornost. Obvykle to nakonec stejně končí pláčem, protože ho děti odmítají. Zejména kluci se mu posmívají a pošťuchují se s ním.

Učitelky se snaží chlapci pomáhat. Uvádí, že pokud se objeví nějaký problém kupříkladu ve vzdělávací činnosti, tak za pomoci různých obrázků či pomůcek se snaží chlapci dovysvětlit zadaný úkol, aby se mohl lépe zapojit do příslušné činnosti. Dále zařazují různé kolektivní

hry jako jsou honičky, ale vybírají i jiné hudební činnosti nebo skupinové kreslení a vyrábění. U všech společných činností učitelky děti motivují ke vzájemné spolupráci s chlapcem.

Učitelky se shodly na tom, že *asistentka pedagoga je v tomto případě jednoznačným přínosem*. Tomáš v ní má neskutečnou podporu a pomáhá mu i v jeho začlenění do kolektivu. Asistentka je seznámena s přesnou diagnózou chlapce a podle toho s ním i pracuje. Střídá činnosti dle jeho potřeb, při kterých používá i jeho oblíbené hračky. Pro chlapce dělá maximum, rozvíjí všechny jeho individuální potřeby, i když to není vždy lehké, hodně záleží na samotném chlapci, jak je naladěný, a jak dlouho se dokáže na činnosti soustředit.

Z rozhovoru s učitelkami vyplynulo, že učitelky berou jako skutečnost, že chlapec má problémy, které ho odlišují od ostatních dětí a dělá mu potíže se zapojit mezi děti ve třídě. Podle mého názoru by pomoc učitelek v jeho začlenění měla být jednoznačně větší, než se ukazuje. Učitelky spoléhají na asistentku pedagoga a nechávají vše převážně na ní samotné.

10 Shrnutí výsledků ve vztahu k výzkumným otázkám

Výsledky z nezúčastněného pozorování, ze zúčastněného pozorování a z rozhovoru s učitelkami se opírají o výzkumné otázky.

První výzkumná otázka byla: **Jak je dítě s vývojovou dysfázií přijímáno ostatními dětmi a jak reaguje na druhé děti a jak ony na něj?**

Z pozorování I a z rozhovoru se ukázalo, že chlapec s vývojovou dysfázií má potíže s vrstevnickou skupinou. Už na první pohled je odlišný od ostatních dětí, nosí brýle se silnými dioptriemi a ráno mívá k tomu nalepený okluzor, který si před či po svačině sundává. Děti ho moc neberou, nechtějí si s ním hrát, samy mu moc nerozumí. Pokud dochází ke konfliktu, chlapec si neví rady, nedokáže se s nimi domluvit a často to řeší bouchnutím dítěte a následným pláčem. To má pak i negativní dopad na to, proč ho ostatní děti ve skupině nechtějí mezi sebe přijmout. Pokud chlapce někdo přijme, tak pouze mladší děti ve vedlejší třídě, ve které má dva kamarády, které sám vyhledává. V druhém případě se potvrdilo, že v různých činnostech má vrstevnická skupina na chlapce velký vliv. Ačkoliv se ne vždycky chlapec k ostatním připojí, ale aspoň se o skupinu zajímal, pozoroval, co ostatní děti dělají, jak se přitom chovají. Pomáhá mu to se zlepšovat v jeho oslabení, nejvíce v motorice, ale snaží se i s dětmi komunikovat, i když ne vždycky mu děti rozuměly. Je

dobré, že dítě s vývojovou dysfázií může být mezi těmito dětmi v běžné mateřské škole a něco se od dětí naučit.

Druhá výzkumná otázka zněla: **Proč a kvůli čemu dítě odmítají?**

Z pozorování I ze všech tří dnů a následného rozhovoru s učitelkami vidím největší problém ve verbální komunikaci, kdy děti odmítají spolupracovat s Tomášem, který má potíže s řečí, a ostatní mu nerozumí a chovají se k němu, jako by byl mimino, které brečí nebo se vzteká. Zároveň v různých organizovaných hrách, kdy mu dělá problém pochopit pravidla a neví, jak má hru hrát, se tak dětem straní. Pokud se povede však nějaká společná spolupráce, tak spíše s dívkami než s chlapci. Chlapci se dítěti spíše posmívají a říkají, že je nešikovný. Tomáš má potíže s verbální komunikací, kdy něco nedokáže říci tak, jak by sám chtěl. Souvisí to s jeho špatnou slovní zásobou, která není dobře rozvinutá, tudíž často říká stále ta samá slova, což též vede k tomu, že si z něj pak kluci dělají srandu a občas ho provokují tím, že to po něm opakují. Tomáš si rád hraje sám, má takový svůj svět, ale má i chvílky, kdy děti vyhledává a snaží se před nimi předvádět. Bohužel se mu nedaří se k nim přidat a často ho právě ze skupinky vyhazují. Tomáš se snaží domluvit nejvíce neverbální komunikací či nějakým pohybem, ale u vrstevníků to vyvolává spíše negativní postoj. Za tyto tři dny mého pozorování byly chvíle, kdy se objevila nějaká spolupráce, povedlo se s někým navázat kontakt či byla chlapcovi nabídnuta pomoc od holčiček, a ne jenom od asistentky či učitelky. Dle mého názoru je to způsobeno tím, že holčičky mají tendenci se o někoho starat nebo pomáhat, snaží se napodobit své maminky nebo právě paní učitelky. Tomáše berou spíše jako dítě, možná by se dalo říci takovou loutku, které říkají, co a jak má dělat a Tomáš je ve větším případě poslechne. Naopak si myslím, že by to chtělo více zapracovat na spolupráci mezi chlapci ve třídě a Tomášem, aby nedocházelo k takovým nedorozuměním. Tedy v průběhu mého pozorování ze všech tří dnů se ukázalo, že nejvíce se dařilo k nějaké spolupráci či pomoci mezi Tomášem a třídou až koncem týdne. I ze strany chlapce tomu tak bylo. Na začátku týdne byl spíše v pozadí a neměl zájem se k vrstevníkům moc připojit. Ke změnám docházelo až koncem týdne, kdy se zajímal o skupinu.

Třetí výzkumná otázka byla stanovena takto: **Jaký je názor učitelek na odmítání dítěte ostatními dětmi?**

Z rozhovoru jsem se dozvěděla, že si učitelky uvědomují závažnost problému, který se vyskytuje mezi dítětem s narušenou komunikační schopností a ostatními dětmi ve třídě. Dále se shodují na tom, že rozumí i ostatním dětem, když chlapce tolik nepřijímají mezi sebe.

Největší problém s tím mají převážně chlapci, kteří vidí, že je Tomáš oproti nim jiný. Ovšem pro učitelky je důležité, aby se ve třídě všechny děti cítily bezpečně a spokojeně včetně samotného Tomáše. Tudíž si kladou za cíl, aby se tato situace jen a jen zdokonalovala a zároveň usilují a motivují celou třídu k různým společným aktivitám a snaží se je naučit, aby společně komunikovaly a respektovaly se navzájem.

Čtvrtá výzkumná otázka zahrnovala: **Které činnosti nejvíce pomáhají dítěti začlenit do kolektivu?**

Z pozorování II a z následujícího rozhovoru se potvrdilo to, že dítěti nejvíce vyhovují činnosti, při kterých se rozdělují do menších skupinek než činnosti s celou třídou pohromadě. Chlapec se zároveň zapojuje více do herních činností, které opravdu zná, ve kterých si je zcela jistý. Proto je dobré tyto hry častěji opakovat a stále usilovat o stmelování kolektivu. Dobré je i nechat chlapce se na hru nejdříve podívat a poté se ho snažit pomalu motivovat k zapojení nebo ho jen požádat o to, aby pomohl učitelce a nechat ho, aby hru vedl on sám. To bylo u hry *Slepíme spolu*, kdy se do hry nechtěl zapojit, ale když mu byla nabídnuto, že hru povede, tak se nakonec zapojil. Dalšími činnostmi, při kterých se nejvíce dařilo chlapce začlenit, byly i ty, kde dostal vedoucí roli, např. *Cukr, káva, Na rybáře a rybičky*, proto též doporučuji tyto činnosti častěji hrát. Chlapec pak získává pocit, že má aspoň ve hře důležitou funkci. Začlenit se dítě podařilo i u herních činností, které jsou doprovázené divadlem. I učitelky v rozhovoru uvedly, že zařazují nejen hry jako honičky, ale i činnosti doprovázené hudebním doprovodem, ať už klavírem nebo jinými hudebními nástroji.

U chlapce s vývojovou dysfázií je důležité vypořádat i jeho aktuální náladu či jeho potřeby. Jsou hry, kdy mu nevadí, že dostane babu a pak jsou naopak činnosti, jako třeba *Tichá pošta* atd., kdy se ho nedaří začlenit. Proto je vhodné tyto hry různě pozměnit, zjednodušit, aby to chlapci více vyhovovalo a nedocházelo k tomu, že se do her nechce zapojit.

Pátá výzkumná otázka zněla takto: **Jak je asistentkou pedagoga ovlivněno chování a pozornost dítěte?**

Asistentka pedagoga je pro chlapce ve třídě velmi důležitá, což jsem mohla vidět během mého pozorování I. V problémových situacích ji chlapec vnímá jako takového svého ochránce a nepřipadá si sám. Pokud přijde chvíle, kdy se dítěti něco nedaří, s pláčem běží za asistentkou. Naopak jsem neviděla, že by někdy šel s nějakou nepříjemnou záležitostí za jednou z učitelek. Chlapec je s asistentkou klidnější, ale dá se říci, že je na ni až fixovaný.

Každé ráno, když se asistentka objevila ve dveřích, Tomáš ji s radostí vítal. Z toho, co jsem viděla, Tomáš si dobře uvědomuje, že je tady pro něj, což se odvíjí na jeho chování. Chlapec si je s asistentkou jistější a neprojevuje se u něj tolik agresivní chování či vztek, pokud se mu něco nedaří. Co se týče pozornosti, nezaznamenala jsem nějaké rozdíly, pokud je s asistentkou či není. Záleží spíše na činnostech, jestliže dítě nebaví anebo se mu nedaří, dlouho se nesoustředí. Asistentka se tak snaží činnosti více střídat nebo mu dát větší prostor pro odpočinek. V rozhovoru jedna z učitelek odpověděla, že pokud je chlapci u nějaké činnosti nápomocná, je tím i právě dost ovlivněno chlapcovo chování i jeho pozornost. Tom se tak lépe na práci soustředí, více ho zajímá a posléze má z výsledku větší radost.

Poslední šestá otázka byla: **Jaký má přínos asistent pedagoga pro dítě?**

Z pozorování I, II i z rozhovoru s učitelkami se ukázalo, že asistent pedagoga představuje pro chlapce velkou pomoc. Všechny učitelky odpověděly, že asistentka je pro něj jednoznačně přínosem, nejen že mu pomáhá v individuálních činnostech, dbá na jeho potřeby, motivuje ho a povzbuzuje, ale celkově je pro něj neuvěřitelnou podporou nejen v jeho vzdělávání. Snaží se pro něj dělat maximum a chlapec je si s ní jistější. Z rozhovoru jsme se dále dozvěděly, že zná velmi dobře jeho specifické poruchy, a to se odvíjí v jejích činnostech s chlapcem, kdy zapojuje při práci s ním jeho oblíbené hračky či jiné zajímavé pomůcky, procvičuje s ním oblasti, ve kterých má dítě velké problémy a dbá samozřejmě na jeho tempo. Podstatnou záležitostí je i to, že se usiluje, aby se dítě lépe začlenilo do kolektivních činností a her a celkově nemělo ve třídě s ostatními dětmi potíže. To bylo vidět i na samotném chlapci, že díky ní prožívá i určitou radost z toho, že činnost zvládnul stejně jako jeho vrstevníci. Zároveň učitelky hodnotí asistentku jako velký přínos pro chlapce, protože jim tak usnadňuje práci se samotným dítětem ve chvíli, kdy na něj nemá sama učitelka tolik času a musí pracovat se všemi dětmi.

11 Diskuze

Poruchy řeči jsou jedním z nejčastějších problémů u dětí předškolního věku, kdy děti často navštěvují logopedickou poradnu. Nejen, že děti mají potíže se verbálně vyjadřovat, ale může to mít vliv i na začlenění dítěte do kolektivu ve třídě, kdy se dítěti nedaří se do skupiny integrovat a nachází se tak na okraji dětské skupiny. Na druhé straně to je pro děti s narušenou komunikační schopností přínosem se vzdělávat v běžné mateřské škole, protože si tak tyto děti stimulují řeč mezi dětmi v kolektivu.

Z výzkumu se ukázalo, že ačkoliv je ve třídě menší počet dětí, než bývá v jiných mateřských školách, tak navzdory tomu má chlapec s vývojovou dysfázií rovněž potíže se s dětmi sblížit a začlenit se mezi ně. V mateřské škole jsem pobývala téměř do odpoledních hodin, kdy jsem mohla pozorovat chlapce v dětské skupině při různých činnostech, v situacích jako je volná hra, řízené aktivity, pobyt v šatně a pobyt venku. Všechna tato pozorování probíhala převážně v dopoledních hodinách. Zároveň jsem se mohla podívat na práci asistenta pedagoga, který pomáhá dítěti s vývojovou dysfázií. Nabídkou různých herních činností jsem se snažila chlapci více pomoci se integrovat do kolektivu. Z předchozích okolností, které jsem mohla sledovat, by mě zajímalo, zda vůbec učitelky společně s asistentkou pedagoga seznámily a vysvětlily ostatním dětem ve skupině, proč se chlapec liší od ostatních ve třídě, co je příčinou. V současnosti se ve spoustě mateřských škol setkáváme s inkluzí, proto bych dle mého názoru jako jeden tematický blok zařadila i to, že by byla podpořena citlivost k odlišnosti a potřebám dítěte. Děti by se seznámily s konkrétním postižením či poruchou, s kterou se určité dítě v kolektivu potýká. Myslím si, že by to pomohlo k lepšímu začlenění integrovaného dítěte a podpořilo by to pochopení a přístupy dětí k danému dítěti.

Dále se potvrzuje v souladu s odbornou literaturou, že pokud dítě s vývojovou dysfázií (nebo s jinými speciálně vzdělávacími potřebami) z nějakého důvodu nestačí ve starší věkové skupině, zaměřuje se na mladší děti. S těmito dětmi si více rozumí, je s nimi klidnější a spokojenější, pociťuje úspěšnost. A však nebylo vždy možné být s těmito dětmi mladšího věku, a tudíž se ukázalo, že jestliže chlapec je ve vrstevnické skupině starších dětí, kam je zařazen, vyhledává spíše hru dívek, která je oproti chlapcům klidnější, dívky jsou tolerantnější.

Z celkového pozorování při herních činnostech bych si dovolila doporučit přístupy, které by pomohly zlepšit vzájemnou inkluzivní spolupráci mezi dětmi ve třídě, ve které je dítě s vývojovou dysfázií.

- Vybírat činnosti/aktivity, kde lze děti rozdělit do menších skupinek.
- Opakovat aktivity, ve kterých si je dítě s vývojovou dysfázií jistější, které rádo hraje a nebát se přidávat i hry, ve kterých je více spolupráce.
- Zařazovat i kontaktní či komunikační hry, kdy nechat chlapce ze začátku činnost jen pozorovat, posléze se ho snažit pomalu začleňovat.

- Zkusit zařadit nějaký společný projekt či aktivitu, kde budou společně všichni spolupracovat (viz Dramatická výchova).
- Více ostatní děti pobízet ke vzájemné spolupráci s dítětem, což jsem ve třídě trochu postrádala.
- Při hrách mu dávat role vedoucího, on si je pak více jistější a přijde si i důležitější. Nevadí, když mu pomůže asistentka, popřípadě zkusit v pozici asistenta někoho z dětí.
- Herní činnosti upravovat dle potřeby chlapce, aby opakovaně nedocházelo k tomu, že ze hry bude jako první vyřazen.

12 Závěr

Téma bakalářské práce se soustředilo na možnosti zapojení dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně dítěte s vývojovou dysfázií, které se nachází na okraji dětské skupiny ve třídě mateřské školy. K realizaci byly vybrány různé herní činnosti, které mají pomoci k lepšímu začlenění do vrstevnické skupiny.

První cíl se zaměřil na vypořádání problémů dítěte s vývojovou dysfázií, kterého děti vyčleňují ze společných aktivit. Potvrdilo se, že největším problémem dítěte je nedostatečná slovní zásoba způsobující špatnou verbální komunikaci, která je spojována s horší artikulací. Dítě má potíže se vyjádřit a říci, co má přímo na mysli. Není tak pohotové řešit případné neshody s ostatními dětmi, které během hry nebo jiné činnosti nastaly. Jeho zdravotní problém se váže i na další nedostatky, kterými jsou zhoršená jemná a hrubá motorika. Dítě se s obtížemi déle soustředí na jednu činnost a často je pak neklidné a vyrušuje ostatní ve skupině.

Druhým cílem bylo vybrat, popsat a vyzkoušet vhodné činnosti, které by mohly zlepšit integraci dítěte do kolektivu. Hry byly vybrány z různých publikací a upraveny dle potřeby. Příprava a následná realizace se občas měnila, jelikož jsem se snažila dbát zejména na potřeby dítěte s vývojovou dysfázií, aby se při hře cítilo bezpečně a mohlo se do hry také zapojit. Z výzkumu se ukázalo, že téměř všechny vybrané hry, ať se jednalo o hry pohybové, kontaktní či třeba jen o rytmické cvičení, patřily mezi ty úspěšné a chlapcovi se podařilo zapojit do kolektivu ve třídě. Při výběru hry, kterou chceme společně se všemi dětmi hrát, je podstatné si vždy uvědomit, zda je vhodná i pro samotného chlapce. I učitelka by měla být připravená na to, že pokud zjistí na začátku hry nebo během ní, že není pro chlapce tolik vyhovující, měla by ihned reagovat a najít způsob, jak zjednodušit pravidla hry a princip hry

stále opakovat, aby i chlapec s narušenou komunikační schopností měl možnost porozumět a mít radost ze společného prožívání.

Třetí cíl se zaměřil na pomoc asistentky pedagoga a měl zjistit, jak se asistentka pedagoga snaží pomoci začlenit dítě do vrstevnické skupiny. Nejen učitelky, ale zejména i asistentka pedagoga podporovala chlapce v jeho zapojení do kolektivu ostatních dětí. Asistentka mu při různých kolektivních pracích a hrách vždy pomáhala, aby se chlapec mohl do dětské skupiny začlenit. Občas i sama asistentka pedagoga vytvářela situace či vymýšlela spontánní činnosti, popřípadě konkrétní hry, které vedly k tomu, že se v nich uplatnil i sám chlapec. Snažila se, aby si při činnostech děti vzájemně pomáhaly a chlapec si tak budoval přátelské vztahy s ostatními dětmi.

Vypracování bakalářské práce bylo pro mě velmi inspirativní a obohacující, nikoli jen z hlediska teoretického, ale též i pro vlastní praktické i pedagogické zkušenosti. V oblasti teoretické jsem mohla proniknout do dané problematiky, uvědomit si rozdíly mezi integrací a inkluzí. Dále jsem tak zjistila více o samotné vývojové dysfázii, se kterou se můžu jako budoucí učitelka v mateřské škole také setkat a následně porozumět i práci, kterou vykonává asistent pedagoga. V praktické části pro mě byla přínosná hlavně každá chvíle, kterou jsem mohla trávit společně s dětmi, protože mě tato práce nesmírně baví a naplňuje, jelikož mému studiu nepředcházelo vzdělávání na pedagogické střední škole. Dala mi možnost více nahlédnout, jak může probíhat takové vzdělávání dítěte se speciální vzdělávací potřebou v běžné mateřské škole. Zároveň se i moje pedagogické portfolio rozšířilo o zásobník nových her, které se mi budou v budoucnu jistě hodit. S některými učitelkami jsem doposud v kontaktu a byla jsem i pozvána na různé společné akce.

13 Seznam použitých informačních zdrojů

Tištěné zdroje:

1. ANDERLIK, Lore. Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-765-1.
2. BENDOVIÁ, Petra. Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3853-6.
3. DVOŘÁKOVÁ, Hana. Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte: [tělesná výchova ve vzdělávacím programu mateřské školy]. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-693-4.
4. HÁJKOVÁ, Vanda. Integrativní pedagogika. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2005. ISBN 80-86856-05-4.
5. HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. Sociologie výchovy a školy. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7.
6. HELUS, Zdeněk. Úvod do psychologie: učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ. Praha: Grada, 2011, 256 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3037-0.
7. HORÁČKOVÁ Ilona. Metodika práce asistenta pedagoga. Spolupráce s učitelem. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4656-1.
8. JANDOUREK, Jan. Sociologický slovník. Sociologický slovník. Praha: Portál, 2001, s. 220. ISBN 8071785350.
9. JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0586-1.
10. KELLER, Jan. Úvod do sociologie. 4. rozš. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1997. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 8085850257.
11. KLENKOVÁ, Jiřina. Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-1110-9.
12. KOLÁŘ, Zdeněk. Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.
13. KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Hry v mateřské škole v teorii a praxi. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0852-3.
14. KUTÁLKOVÁ, Dana. Budu správně mluvit: chodíme na logopedii. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3687-7.

15. LECHTA, Viktor. Terapie narušené komunikační schopnosti. 2., aktualiz. vyd. Přeložil Jana KŘÍŽOVÁ. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-901-9.
16. MAZAL, Ferdinand. Pohybové hry a hraní. Olomouc: Hanex, 2000. Kdo si hraje, nezlobí. ISBN 80-85783-29-0.
17. MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. Psychologie pro učitelky mateřské školy. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.
18. MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. Podpůrná opatření ve vzdělávání. Praha: Člověk v tísní, [2015]. ISBN 978-80-87456-57-6.
19. MONTOUSSÉ, Marc a Gilles RENOUARD. Přehled sociologie. Přeložil Kateřina DOHNALOVÁ. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-976-3.
20. NAKONEČNÝ, Milan. Sociální psychologie. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.
21. NĚMEC, Zbyněk a Petra MARTINOVSKÁ. Asistent pedagoga v mateřské škole. Praha: Raabe, [2018]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-394-0.
22. NEUMAN, Jan. Dobrodružné hry a cvičení v přírodě. Ilustroval Petr ĎOUBALÍK. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-218-1.
23. NEUMAN, Jan a Soňa HERMOCHOVÁ. Nejlepší hry do kapsy. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0468-8.
24. NOVOTNÁ, Eliška. Základy sociologie. Základy sociologie. 1. Praha: Grada, 2008, s. 115-126. ISBN 9788024723969.
25. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
26. ŘEZÁČ, Jaroslav. Sociální psychologie. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 8085931486.
27. SLOWÍK, Josef. Speciální pedagogika. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8
28. SPILKOVÁ, Vladimíra. Proměny primárního vzdělávání v ČR. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8942-9.
29. SUCHÁNKOVÁ, Eliška. Hra a její využití v předškolním vzdělávání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9.
30. URBANOVÁ, Martina. *Systémy Sociální kontroly a právo*. Plzeň: vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2006. 191 s. ISBN 80 – 86898 – 94 – 6.

31. UZLOVÁ, Iva. Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764-0.

Elektronické zdroje:

1. *FIT-EDU Hrajeme si, učíme se: Komunikace* [online]. Plzeň, 2003 [cit. 2019-03-11]. Dostupné z: <https://www.spravnahracka.cz/komunikacni-hry?page=2>
2. *Hry s dětmi: hrajeme si s nejmenšími* [online]. Petr Novák PEMO, 2015 [cit. 2019-05-02]. Dostupné z: <http://hrysdetmi.euweb.cz/show.php?navez=Barvy&>
3. *Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů: Pohybové hry a činnosti v mateřské škole* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2018 [cit. 2019-03-13]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/21407/pohybove-hry-a-cinnosti-v-materske-skole.html/>
4. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 1. 2018* [online]. 2018 [cit. 2019-03-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2>
5. *Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů: Náplň práce* [online]. Středočeský kraj: Nová škola, o.p.s, 2013 [cit. 2019-05-02]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/napln-prace>
6. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. leden 2018 [cit. 2018-11-03]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45304/>.
7. *Sociální encyklopedie: Sociologie* [online]. Sociologický ústav AV ČR, 2018 [cit. 2019-05-22]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Socializace>

14 Seznam tabulek

Tabulka č. 1 - Rozdíly integrace a inkluze

15 Seznam příloh

Příloha č. 1 – Pozorovací arch č. 1 (úterý)

Příloha č. 2 - Pozorovací arch č. 1 (středa)

Příloha č. 3 – Pozorovací arch č. 1 (pátek)

Příloha č. 4 - Přepis rozhovorů s učitelkami mateřské školy

Příloha č. 5 - Herní činnosti pro začlenění dítěte do kolektivu

Příloha č. 6 - Dramatická výchova

Příloha č. 1 - Pozorovací arch 13. 2. 2018

Nezúčastněné pozorování (úterý)				
	VOLNÁ HRA	ŘÍZENÁ ČINNOST	POBYT V ŠATNĚ	POBYT VENKU
Byly vytvořeny ideální podmínky pro začlenění?	ANO	ANO	NE	ANO
Snaží se dítě zapojit do skupiny?	ANO	ANO	NE	NE
Co je největším problémem dítěte a skupiny?	Špatná komunikace	Špatná komunikace, oslabení v hrubé motorice, nepozornost, zapamatování	Nedá se určit	Nedá se určit
Spolupracuje dítě při hře (činnosti) se skupinou?	NE	NE	NE	NE
Pomáhá při něčem dítě někomu ve skupině?	NE	NE	ANO - pomáhá hledat čepici	NE
Rozumí si spíše s chlapci či dívkami?	Nedá se určit	S dívkami, chlapci se mu spíše smějí	S dívkami	Nedá se určit
Pozoruje alespoň dítě skupinu? (Zajímá se o ni)	ANO	ANO	NE	NE
Zajímá se naopak skupina o dítě?	NE	NE	NE	NE

Dochází k nějakému problému?	ANO	ANO	NE	NE
Je zapotřebí asistentky pedagoga či učitelky?	ANO	ANO	NE	NE

Příloha č. 2 - Pozorovací arch 14. 2. 2018

Nezúčastněné pozorování (středa)				
	VOLNÁ HRA	ŘÍZENÁ ČINNOST	POBYT V ŠATNĚ	POBYT VENKU
Byly vytvořeny ideální podmínky pro začlenění?	ANO	ANO	ANO	ANO
Snaží se dítě s VD zapojit do skupiny?	ANO	ANO	ANO	NE
Co je největším problémem dítěte ve skupině?	Trochu je problém s verbální komunikací, motorika	Pozornost	Řeč, nezvládá emoční zátěže, mentální slabší	Nedá se určit
Spolupracuje dítě při hře (činnosti) se skupinou?	ANO	ANO	NE	ANO
Pomáhá při něčem dítě s VD jinému dítěti či skupině?	ANO	ANO	NE	NE
Rozumí si spíše s chlapci či dívkami?	s dívkami	Oboje stejně	Nedá se určit	s dívkami
Pozoruje alespoň dítě skupinu? (zajímá se o ni)	NE	ANO	ANO	NE

Zajímá se naopak skupina o dítě?	NE	ANO	NE	NE
Dochází k nějakému problému?	NE	NE	ANO	NE
Je zapotřebí asistentky pedagoga či učitelky?	NE	ANO	ANO	NE

Příloha č. 3 - Pozorovací arch 16. 2. 2018

Nezúčastněné pozorování (pátek)				
	VOLNÁ HRA	ŘÍZENÁ ČINNOST	POBYT V ŠATNĚ	POBYT VENKU
Byly vytvořeny ideální podmínky pro začlenění?	ANO	ANO	ANO	ANO
Snaží se dítě s VD zapojit do skupiny?	ANO	ANO	ANO	NE
Co je největším problémem dítěte ve skupině?	Komunikace, vývojová úroveň dítěte	Pozornost, motorika	žádný	Nedá se určit
Spolupracuje dítě při hře (činnosti) se skupinou?	ANO	NE	ANO	NE
Pomáhá při něčem dítě s VD jinému dítěti či skupině?	NE	NE	NE	NE
Rozumí si spíše s chlapci či dívkami?	Nedá se určit	S dívkami	Chlapci i dívky	Nakonec si rozumí s chlapcem
Pozoruje alespoň dítě skupinu? (zajímá se o ni)	ANO	ANO	ANO	NE
Zajímá se naopak skupina o dítě?	ANO	ANO	NE	NE

Dochází k nějakému problému?	ANO	NE	NE	NE
Je zapotřebí asistentky pedagoga či učitelky?	ANO	NE	NE	ANO

Příloha č. 4 - Přepis rozhovorů s učitelkami mateřské školy

Rozhovor č. 1 - učitelka M.

Já: „Dobrý den, ještě jednou Vám chci poděkovat, že jste si na mě udělala čas. Ráda bych Vám položila několik otázek týkajících se chlapce Tomáše, který má problém se začleněním do kolektivu mezi děti ve třídě. Pokud Vám to nebude vadit, náš rozhovor si nahraji.”

M: „Určitě nevadí, ptejte se.”

Já: „V čem vidíte největší problém v začlenění Tomáše do kolektivu?”

M: „Řekla bych, že jeho největší slabinou je řeč, a to vzájemná komunikace s ostatními. Je vidět, že nemá takovou slovní zásobu, jako právě ostatní děti s ním ve třídě. Má problém se vyjádřit, a proto možná často přehnaně reaguje. Tím chci říci, že začne brečet nebo občas je až agresivní.”

Já: „Proč si myslíte, že se nezapojuje?”

M: „Nedá se až tak říci, že by se vyloženě nechtěl zapojit, ale spíše neví, jak na to, nebo má problém porozumět, ujasnit si zadání.”

Já: „Jaké je Vaše mínění o tom, že ostatní děti nepřijímají Tomáše mezi sebe?”

M: „Pro mě samotnou je důležité, aby se všechny děti cítily ve třídě bezpečně, prožívaly pocity radosti a úspěchu a samozřejmě se navzájem respektovaly a spolupracovaly. Co se týče toho, že děti odmítají přijmout Tomáše mezi sebe, tak i přesto stále usiluji a motivuji je ke společným činnostem. Pokud vznikne nějaký problém, například kdy nějaké dítě si nechce s Tomášem hrát, snažím se tuto situaci řešit. Dítě sice ke společné činnosti s Tomem nenutím, ale alespoň se snažím si o tom s oběma dětmi více popovídat a najít tak správné řešení, aby bylo vyhověno oběma a žádné dítě nebylo ze vzniklé situace smutné.”

Já: „Jakými způsoby či přímo činnostmi se snažíte ho začlenit? Jak mu pomáháte?”

M: „V případě problému, kterému nerozumí, mu vše více vysvětlím a podpořím ho, aby si myslel, že vše dokáže zvládnout sám. Popřípadě mu pomůžu s věcmi, které nedokáže dokončit sám. Snažím se využívat i zapojení ostatních dětí, kteří dovedou Tomášovi poradit nebo pomoci. Co se týče přímo činností, tak se snažím vybírat takové činnosti, u kterých vím, že mohou napomoci k lepšímu začlenění. Jsou to různé hry typu „honiček”, kdy se zapojí i Tomáš.”

Já: „Myslíte si, že je pro Tomáše asistentka pedagoga přínosem? Pomáhá mu v začlenění?”

M: „Určitě je pro něj velkým přínosem, je jeho oporou a především mu pomáhá v začlenění mezi ostatní děti.”

Já: „Jak se mu snaží pomoci?”

M: „Tomášek má díky ní individuálnější přístup k práci podle jeho potřeb, což je třeba častější odpočinek mezi činnostmi, více času na práci. Zapojuje do práce s ním i zajímavé pomůcky a hračky, Toleruje jeho pracovního tempo.”

Já: „Co by podle Vašeho názoru mohla asistentka pro něho ještě udělat?”

M: „Podle mě s ním asistentka pracuje tak, jak má a je dobře, že v tom může pokračovat i následující školní rok, protože Tom bude dále potřebovat její podporu a pomoc.”

Já: „Má ve třídě Tomáš nějaké dítě, které mu je blíže? Nebo dítě, které ho vyhledává?”

M: „No možná jedno, které má též menší problémy s komunikací a hlavně je nevyzrálé. Vyhledává spíše děti ze druhé třídy, kde jsou děti od 2,5let a s nimi si spíše rozumí.”

Rozhovor č. 2 - učitelka J.

Já: „Dobrý den, ještě jednou Vám chci poděkovat, že jste si na mě udělala čas. Ráda bych Vám položila několik otázek týkajících se chlapce Tomáše, který má problém se začleněním do kolektivu mezi děti ve třídě. Pokud Vám to nebude vadit, náš rozhovor si nahraji.”

J: „Vůbec nevadí.”

Já: „V čem vidíte největší problém v začlenění Tomáše do kolektivu?”

J: „Tak určitě, jedním z jeho oslabení je jeho vývoj řeči, která je narušená. Dalším jeho problémem jsou nekoordinované pohyby, jeho pomalejší tempo při různých činnostech. Celkově se liší od jeho vrstevníků ve třídě, i když se velmi snaží.”

Já: „Proč si myslíte, že se nezapojuje?”

J: „Myslím si, že je to z důvodu toho, že nemá tak dobrou slovní zásobu a neví kolikrát, jak to říci, protože jeho odpovědi jsou spíše heslovité a nebo se stává, že nerozumí zadání. Občas je vidět, že by se chtěl nějak prosadit, ale obvykle to nakonec stejně končí pláčem, protože ho stejně děti odmítají. Posmívají se mu hlavně teda kluci, s kterými se pošťuchuje.”

Já: „Jaké je Vaše mínění o tom, že ostatní děti nepřijímají Tomáše mezi sebe?”

J: „Můj názor na tuto situaci je asi takový, svým způsobem rozumím i ostatním dětem, že chlapce nechtějí přijmout, vidí, převážně chlapci to tak vnímají, že se chová a liší se od ostatních. Ale i tak se stále snažím, aby se situace jen a jen zlepšovala a ve třídě panovala jen příjemná atmosféra.”

Já: „Jakými způsoby či přímo činnostmi se snažíte ho začlenit? Jak mu pomáháte?”

J: „Tomáškově se ve spolupráci s asistentkou snažíme názorně pomocí obrázků a různých pomůcek vysvětlit, co se po něm žádá. Využívám pomoci i ostatních dětí ve třídě. Snažím

se zařazovat i různé kolektivní činnosti. Jelikož vím, že Tomášek rád kreslí, občas máme i přímo skupinové malování nebo něco společně tvoří. Samozřejmě, při této činnosti je zapotřebí i pomoci asistentky. Dále jsou to určité různé herní činnosti, ale zapojují i hudební činnosti, jelikož mám kroužek flétny, kam chodí i Tomášek.”

Já: „Myslíte si, že je pro Tomáše asistentka pedagoga přínosem? Pomáhá mu v začlenění?”

J: „Ano, je pro Toma určitě přínosem, neumím si představit, kdyby asistentku neměl. Snaží se mu pomoci i v jeho začlenění do třídy. Asistentka je velkým přínosem i vlastně pro mě samotnou, protože mi ulehčuje práci s Tomášem hlavně v okamžiku, když na něj samotného nemám až tolik času a ona se mu může individuálně věnovat.”

Já: „Jak se mu snaží pomoci?”

J: „Asistentka se snaží Toma individuálně motivovat, hledá cestu přes jeho oblíbené hry a hračky. Střídá často činnosti podle jeho potřeb.”

Já: „Co by podle Vašeho názoru mohla asistenta pro něho ještě udělat?”

J: „Řekla bych, že asistentka dělá co může, aby Tomovi co nejvíce pomohla. Ono je to občas těžký, záleží i hodně na něm, jak je v daný den naladěný a zda má snahu s asistentkou individuálně pracovat.”

Já: „Má ve třídě Tomáš nějaké dítě, které mu je blíže? Nebo dítě, které ho vyhledává?”

J: „ Ve třídě asi přímo ne, možná jen s jedním chlapečkem, který je na svůj věk nevyzrálý v porovnání s ostatními dětmi ve třídě. Jinak má dva kamarády ve vedlejší třídě.”

Rozhovor č. 3 - učitelka S.

Já: „Dobrý den, ještě jednou Vám chci poděkovat, že jste si na mě udělala čas. Ráda bych Vám položila několik otázek týkajících se chlapce Tomáše, který má problém se začleněním do kolektivu mezi děti ve třídě. Pokud Vám to nebude vadit, náš rozhovor si nahraji.”

S: „Nevadí mi to.”

Já: „V čem vidíte největší problém v začlenění Tomáše do kolektivu?”

S: „Velký problém je hlavně v jeho komunikaci, ale má potíže i v ostatní oblastech jako je hrubá a jemná motorika, často je nesoustředění, nerozumí slovním pokynům. Je i hodně citlivý, neumí právě ovládat své emoce a stane se, že je až agresivní, jak se brání.”

Já: „Proč si myslíte, že se nezapojuje?”

S: „Tom má většinou problém pochopit zadaný úkol popřípadě na něj nějak reagovat. Dále si myslím, že to může být i tím, že je ve třídě s dětmi, které jsou s ním věkově stejně staré

a on vyhledává spíše ty mladší z vedlejší třídy, s kterými si více rozumí a nikdo se mu nesměje, pokud se mu něco nepovede. Což se v jeho třídě nedá říci, protože nastávají konflikty, kdy se mu například děti smějí nebo si s ním nechťejí hrát. Většinou, když se chtěl zapojit, tak tím, že se před dětmi nějak předváděl, aby na sebe upoutal pozornost. ”

Já: „Jaké je Vaše mínění o tom, že ostatní děti nepřijímají Tomáše mezi sebe?“

S: „Na celou situaci se dívám asi tak, že v tomto případě rozumím, nebo jak bych to řekla, chápu i ostatní děti. To ale neznamená, že bych neusilovala o zlepšení a bylo mi to nějak jedno. Naopak se snažím stále děti motivovat ke společným činnostem, hrám. Na druhou stranu nechci nikoho nějak nutit a nechávám to občas na svobodném rozhodnutí samotného dítěte. Jsou i dny, kdy sám Tom je více spokojenější, když si hraje sám. ”

Já: „Jakými způsoby či přímo činnostmi se snažíte ho začlenit? Jak mu pomáháte?“

S: „Pokud má Tom problém se zapojením ve vzdělávací činnosti, snažím se mu lépe vysvětlit zadání úkolu. Motivuju ho obrázkem a podobně. Pokud je problém v zapojení se do spontánních činností s kamarády, ptám se, kde je problém, v čem mu můžu pomoci a snažíme se ho společně vyřešit. Co se týká činností, tak každý den hrajeme s dětmi různé kolektivní hry, od honiček, po manipulační hry, ale zařazuji i hry s doprovodem hudby či sama hrají na klávesy. ”

Já: „Myslíte si, že je pro Tomáše asistentka pedagoga přínosem? Pomáhá mu v začlenění?“

S: „Určitě je asistentka pro Toma velkým přínosem, snaží se mu pomáhat v začlenění mezi děti ve třídě, i když s tím má Tomáš problémy. Povzbuzuje ho, celkově je jeho velkou podporou.”

Já: „Jak se mu snaží pomoci?“

S: „Asistentka pracuje s Tomášem samostatně a individuálně podle jeho potřeb mu dovysvětlí, přesně to, co zrovna potřebuje, činnosti jsou kratší podle toho, jak Tom u práce vydrží a vybírají se a motivují podle toho, co má Tom rád, například činnosti s autem, kočíčkou, traktorem.”

Já: „Co by podle Vašeho názoru mohla asistenta pro něho ještě udělat?“

S: „Myslím si, že asistentka pracuje s Tomem správně a rozvíjí všechny jeho individuální potřeby.”

Já: „Má ve třídě Tomáš nějaké dítě, které mu je blíže? Nebo dítě, které ho vyhledává?“

S: „No, občas si je blíže s chlapcem, který je mentálně nevyzrálý a jeho chování a vystupování neodpovídá jeho věku, ale chlapec je často i nemocný, takže spíše si Tom

hraje ve třídě sám. Pokud chce někoho vyhledat, tak k holčičkám, ty jsou takové starostlivé a Tomášovi někdy pomůžou. Jinak má Tom kamarády mezi mladšími dětmi, ale jsou to děti, které moc nemluví.”

Rozhovor č. 4 - učitelka L.

Já: „Dobrý den, ještě jednou Vám chci poděkovat, že jste si na mě udělala čas. Ráda bych Vám položila několik otázek týkajících se chlapce Tomáše, který má problém se začleněním do kolektivu mezi děti ve třídě. Pokud Vám to nebude vadit, náš rozhovor si nahraji.”

L: „Ne, nevadí mi to.”

Já: „V čem vidíte největší problém v začlenění Tomáše do kolektivu?”

L: „Už na první pohled je zřejmé, že se Tomáš trochu liší od ostatních dětí. Nosí silné brýle, občas nosí přelepené oko, špatně mluví, nemá koordinované pohyby, má špatnou hrubou motoriku. Největší problém je v tom, že neumí komunikovat s ostatními dětmi, svým vrstevníkům inteligenčně nestačí a přehnaně reaguje na různé situace, jako jsou hádky, přetahování se o hračky.

Já: „Proč si myslíte, že se nezapojuje?”

L: „Nezapojuje se možná proto, že je ve třídě se samými dětmi téměř stejného věku a s nimi si nerozumí tak, jako s mladšími dětmi. V řešení různých situací je většinou hysterický a ubrečený. Ostatní děti si s ním většinou nechtějí hrát.”

Já: „Jaké je Vaše mínění o tom, že ostatní děti nepřijímají Tomáše mezi sebe?”

L: „Jako učitelka se samozřejmě snažím udělat všechno pro to, aby se Tomáš cítil mezi dětmi co nejlépe. Ovšem není nejlepší mu v každé situaci pomáhat. Ve většině dětských skupin se najde dítě, které je jiné a musí se naučit společně vzájemně komunikovat. To právě někdy sama sleduji, jestli si Tomáš dokáže konflikty vyřešit sám, někdy ovšem zasáhnu. Chápu, že ostatní děti Toma tolik nepřijímají, ale snažím se stále o vzájemnou komunikaci a pochopení.”

Já: „Jakými způsoby či přímo činnostmi se snažíte ho začlenit? Jak mu pomáháte?”

L: „Snažím se zařazovat do průběhu dne více kolektivních her, což třeba jsou hry s míčem, hry na honěnou, občas i různé tanečky s hudbou. Motivuji děti ke vzájemné pomoci při různých činnostech, ať jde o spontánní činnosti nebo řízené. Občas pobízím ostatní děti hlavně kluky ke společné hře s Tomem, který si nejčastěji hraje s auty či traktorem. Dětem se ale moc nechce.”

Já: „Myslíte si, že je pro Tomáše asistentka pedagoga přínosem? Pomáhá mu v začlenění?”

L: „Pro Tomáše je asistentka jednoznačně přínosem. Pomáhá mu v začlenění do kolektivních prací a her.”

Já: „Jak se mu snaží pomoci?”

L: „Asistentka ví vše o vývojové dysfázii a taky podle toho s chlapcem pracuje. Pomáhá mu jak v začleňování do kolektivu, kdy vybere nějakou kolektivní hru, ve které se podaří chlapce zapojit. Také mu napomáhá hlavně v individuálních činnostech. Věnuje se přímé práci jen s Tomášem, kde procvičují jemnou a hrubou motoriku, trénují paměť, rozvíjejí slovní zásobu.”

Já: „Co by podle Vašeho názoru mohla asistenta pro něho ještě udělat?”

L: „Myslím si, že dělá maximum. Vše je ovlivněno tím, jak se Tomáše dokáže dlouho soustředit na danou činnost.”

Já: „Má ve třídě Tomáš nějaké dítě, které mu je blíže? Nebo dítě, které ho vyhledává?”

L: „Ve třídě má Tomáš jen své vrstevníky, s kterými moc nevychází. Nejradši si hraje s chlapcem mladším o dva roky a holčičkou vietnamské národnosti, která neumí dobře česky.

Příloha č. 5 - Herní činnosti pro začlenění dítěte do kolektivu

1. Honička zachraňovací (Koťátková)

Cíl: Vzájemná pomoc, kontakt mezi dětmi, spolupráce

Organizace: Jedná se o klasickou honičku, kdy vybereme jedno dítě, které má babu a hodí ostatní děti a babu předává, tím, že se dotkne jiného dítěte.

Realizace: Dítě má babu a snaží se ji předat dotykem dalšímu. My ale můžeme udělat to, že pokud uvidíme, že se k nám blíží dítě s babou, tak se před ní můžeme zachránit, tím, že se co nejrychleji ve dvojici obejmeme. Musíme si ale hlídat, abychom se objímali pouze v té dvojici, jak nás bude více, tak babu může dát komukoliv. Můžeme vytvořit více obměn zachránění.

2. Honička v řetěze (Mazal)

Cíl: Spolupráce, zdokonalování hrubé motoriky, rozvoj pohybového aparátu

Organizace: Určíme honiče nebo několik honičů. Ostatní hráči se snaží před honiči utíkat, aby nebyly chyceni.

Realizace: Honiči se snaží všechny děti chytit. Koho se honič dotkne, je chycení a chytí se honiče za ruku, tím se stává také honičem. Další chycení se přidávají do řetězu, který se nesmí přetrhnout, jinak, ten, kdo byl chycen, tak to neplatí. V řetězu mohou chytat jen honiči, kteří jsou na kraji.

3. Cukr, káva (Mazal)

Cíl: učí pozornosti, procvičování rychlých reakcí, sebeovládání

Organizace: Jedno dítě stojí za čarou a ostatní děti na druhé straně místnosti.

Realizace: Dítě, které stojí za čarou samotné se otočí zády k ostatním a řekne nahlas: „Cukr, káva, limonáda, čaj, rum, bum.“ Ostatní děti rychle vybíhají a snaží se dostat k dítěti (vyvolávači) do nejbližší. Vyvolávač se po odříkání říkadla otočí a koho uvidí v pohybu, ten se musí vrátit zpátky na výchozí čáru. Dítě, které se dostane k vyvolávači, tak si vymění role.

4. Vadí nevadí (Koťátková)

Cíl: Procvičovat se v rozhodování, uvědomit si, že nejsi sám v různém rozhodování, a že můžeme mít něco společného.

Organizace: Učitelka zvolí dětem, jednu půlku třídy, kraje, kam se budou děti shlukovat, pokud jim popsaná situace vadí a na druhé polovině naopak situace, která jim nevadí. Pro lepší přehlednost, nakreslíme obrázek se směřjícím a smutným smajlíkem.

Realizace: Učitelka jmenuje různé situace, které převážně vyplývají z prostředí ve třídě, či mezi samotnými dětmi. Snaží se, aby se děti pořádně zamyslely nad situací a dle svého uvážení se připojily.

5. Čertí honička (Dvořáková)

Cíl: Rozvoj pohybového aparátu, orientace v prostoru, rozvoj komunikativních dovedností,

Organizace: Děti běhají po prostoru se stuhou zastrčenou za pasem a snaží se získat další stuhu od kamaráda.

Realizace: Každé dítě dostane stuhu, která představuje čertí ocas. Stuhu si vzadu zastrčí za pás. Mohou i vydávat zvuk čerta, když straší. Děti běhají po prostoru a jejich úkolem je chránit si svoji stuhu (ocas) a zároveň se snažit získat další čertí ocas. Důležité je, aby se domluvit pokřik, kterým upozorníme dítě, že přišlo o svůj ocásek. Zároveň nikdo z dětí nevypadá, ale naopak se snaží získat ocásek jiný.

6. Přehazovaná (Mazal)

Cíl: Spolupráce, rozvoj rychlosti, obratnosti, orientace v prostoru

Organizace: Děti rozdělíme do dvou družstev. Každé družstvo stojí na své polovině herní plochy.

Realizace: Obě družstva dostanou stejný počet míčků. Na povel učitelky, děti hází míčky na stranu soupeře a snaží se, aby na jejich polovině bylo míčků co nejméně.

7. Slepíme se spolu (stejná hra jako Na Lepidlo) (Dvořáková)

Cíl: Uvědomění si vlastního těla, reakce na povel, spolupráce

Organizace: Děti se pohybují po prostoru, na povel učitelky se musí „slepit“, s kamarádem či se skupinou dětí pomocí částí těla, kterou učitelka řekne.

Realizace: Děti se budou pohybovat po prostoru, rytmus, kterým se budou děti pohybovat, bude pomocí bubínku. Jakmile přestanu bubnovat, zavolám pomocí říkanky: Lepidlo se vylilo, „ramenem“ nás spojilo a dítě musí k sobě najít kamaráda nebo jich může být i více a dotknout (slepit) se navzájem rameny. Hra pokračuje dál, s tím, že střídám části těla (kolenem, čelem, nohou, chodidlem).

8. Tiché ostrovy (Koťátková)

Cíl: Vzájemná spolupráce, tělesný kontakt s druhými dětmi

Organizace: Každé dítě má jednu obruč, která představuje ostrůvek. Obruče jsou rozmístěny po celém prostoru a děti se snaží dostat do ostrůvku.

Realizace: Do prostoru třídy rozmístíme obruče, což jsou naše ostrůvky. Každé dítě má jednu obruč. Děti se pohybují po prostoru třídy za doprovodu hudby. Jakmile hudba přestane hrát, úkolem dětí je se dostat do nejbližší obruče. Učitelka postupně odstraňuje po jedné obruči (ostrůvky) a děti si tak musí vzájemně pomáhat tím, že všechny děti musí být v obruči. Musí se vzájemně podržet, aby se do obruče vešly a žádné dítě nebylo venku.

9. Podávaná (Mazal)

Cíl: Vzájemná spolupráce a komunikace, rozvoj obratnosti, koordinace pohybů

Organizace: Děti rozdělíme na skupiny dle počtu dětí. Každá skupina dostane míč, který si různě posílají.

Realizace: Děti ve skupině si posílají míč buď nad hlavou směrem dozadu či dopředu, jednou rukou atd. děti stojí za sebou v řadě, první dítě pošle míč nad hlavou a poslední dítě s míčem podleze ostatní děti a dostane se do předu a míč dále podává. Můžeme hrát s míčem i závody.

10. Slepý sochař (Neuman, Hermochová)

Cíl: Tělesný kontakt s druhými

Organizace: Jeden dítě je sochař a snaží se poslepu poznat svého kamaráda.

Realizace: Určíme dítě, které představuje sochaře, kterému zavážeme oči, jeho úkolem bude poslepu poznat jeho kamarády se třídy.

11. Změň své místo (Neuman, Hermochová)

Cíl: Prohloubení vzájemných vztahů

Organizace: Děti se snaží si vyměnit místo a nezastavit se a s nikým se nesrazit.

Realizace: V prostoru vytvoří děti kruh, každý si zvolí na své protilehlé straně místo, kam se chce dostat, všechny děti musí jít přes střed a snažit se nezastavit a se žádným dítětem se nesrazit. Můžeme měnit způsoby pohybu: po zpátku, po čtyřech.

12. Prolézání (Neuman, Hermochová)

Cíl: Vzájemná spolupráce, rozvoj komunikace

Organizace: Děti utvoří kruh a do kruhu dáme dvě obruče, které se nesmí potkat.

Realizace: Navlečeme dvě obruče, které se nesmí potkat a snažíme se prolézat a posílat dále po kruhu.

13. Z očí do očí (Kotátková)

Cíl: Navázat oční kontakt, rychle reagovat na pokyny, tvořit nové dvojice

Organizace: Děti hru hrají volně v prostoru herny. Pokud není lichý počet dětí, hraje i učitelka.

Realizace: Děti vytvoří dvojice a postaví se do prostoru. Jedno liché dítě nebo učitelka stojí samostatně a dává pokyny: „K sobě zády“, „Z očí do očí“ popřípadě „K sobě obličejem“, děti ve dvojici se snaží co nejrychleji na signál reagovat. Pokud však samotné dítě řekne: „Hledej si partnera“ děti rychle hledají do dvojice někoho jiného, které dítě zůstane samo, dává ostatní pokyny.

14. Dokážu to! (Dvořáková)

Cíl: Uvědomění si vlastního těla, vzájemná spolupráce

Organizace: Učitelka říká části těla a podle pokynů se děti řídí.

Realizace: Učitelka jmenuje části těla - jen těmito částmi je možné se dotýkat podlahy.

15. Rozpočítadlo (Koťátková)

Cíl: Procvičit si artikulaci hlásek, rozvoj v cítění pro rytmus v řeči

Organizace: Společně s dětmi utvoříme kruh, učitelka rozpočítání vede a děti ji doprovázejí.

Realizace: Vybrala jsem čtyři rozpočítadla a děti to po mě opakovaly. Dala jsem možnost i dětem, pokud nějaké rozpočítadlo znaly, aby nás s ním seznámily.

- *Enyky benyky kliky bé, ábr fábr domine, elce pelce do pekelce, rychle z kola ven.*
- *Hrály dudy u pobudy, na bubínek bum, bum, bum, na housličky tyd- lidum, basa bručí ryc, ryc, ryc, jdi ty Janku od nás pryč.*
- *Rak leze z díry, vystrkuje kníry, haklice bukvice, červená stolice, kopeček lesejček, čtyry oka ven.*
- *Abraka dabraka, čáry máry, koleśa od lesa, brundibáry, člobrdo, natvrdo, hrnky brnk, atd...*

16. Barvy (<http://hrysdetmi.euweb.cz>)

Cíl: Procvičování barev, rozvoj komunikace, rychlost, pozornost

Organizace: Dítě, řekne barvu a druhé dítě předmět vybranou typickou barvou.

Realizace: Jedno dítě řekne nějakou barvu a ukáže na jednoho z ostatních dětí. Vybrané dítě musí jmenovat nějakou věc, pro který je jmenovaná barva typická. Poté řekne barvu a ukáže na někoho jiného. Dítě, které to neřekne, vypadává ze hry. Obměna: nevypadává, ale dostane trestný bod. Můžeme to hrát i ve skupinách, kde si děti mohou radit.

17. Tichá pošta (Koťátková)

Cíl: Spolupráce, procvičení slovní zásoby, artiklace

Organizace: Děti sedí v kruhu nebo rovně vedle sebe. První dítě pošeptá dítěti, které sedí vedle nějaké slovo či větu, další to pošle dalšímu dítěti, a nakonec to poslední dítě řekne, co slyšelo.

Realizace: Děti můžeme rozdělit do skupinek. Dítě, které sedí jako první pošeptá druhému dítěti nějaké slovo či větu a tu si posílají dál po řadě. Nakonec poslední dítě vysloví, co se k němu dostalo.

18. Cesta tmou (Dvořáková)

Cíl: Uvědomění si vlastního těla, rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností, rozvoj kooperativních dovedností, spolupráce a komunikace

Organizace: Děti utvoří dvojice či trojice, jeden má zavázané oči a za pomoci druhého se dítě snaží překonat překážky.

Realizace: Skupina dětí byla zakleta kouzelníkem. Kouzelníka představuje paní učitelka. Děti, které byly zaklety nic nevidí, zavážeme jim oči a ony se musí dostat pryč od kouzelníka a na konci cesty je čeká kámen, kterého se musí dotknout, aby zase viděly. Cesta je plná překážek a ony ji nezvládnout samy přejít, tudíž potřebují kamaráda, aby jim pomohl a vyvedl je pryč.

19. Dramatická výchova

Cíl: rozvoj pozornosti, procvičování paměti, rozvoj pohybových schopností, zdokonalování v oblasti jemné a hrubé motoriky, podporování vzájemných vztahů (spolupráce), rozvoj komunikačních dovedností (verbální i neverbální)

Organizace: Všechny činnosti doprovází čtení pohádky O rybáři a rybce.

Realizace: Zahrajeme si s dětmi pohybovou hru Na rybáře a rybky, Svižné rybaření ve skupinách, pantomima – emoce rybáře, scénka, stavění hradu.

Příloha č. 6 - Dramatická výchova

O rybáři a rybce

Je tomu již dávno, co v malé chaloupce na břehu moře žil jeden chudý rybář se svou ženou. Neměli nic kromě staré loďky a dvojice vesel. Rybář denně vyplouval na lov, ale málokdy se vracel s plnými sítěmi. „Nemám štěstí, ženo moje,“ naříkal, ale rybářka hrdla: „Ty nikdy nemáš štěstí! Koukej už jednou konečně přinést víc peněz, zasluhuji si něco lepšího než život v nuzné chatrči s neschopným mužem!“ A tak tomu bylo den po dni, týden po týdnu, rok po roce... Jednoho dne se rybář jako obvykle vracel domů s prázdnými sítěmi, když náhle zahlédl, že v jedné ze sítí se cosi zatřpytilo. Malá zlatá rybka na něj promluvila lidským hlasem. „Jsem kouzelná zlatá rybka, ovládám nejrůznější čary, pokud mne propustíš do moře, můžeš chtít jakýkoli dary.“ Rybář měl dobré srdce, opatrně vyprostil rybku ze sítě a vhodil ji zpět do moře. „Nic od tebe nechci!“ zvolal. „Jaký dar bych mohl dostat od ryby?“ Po návratu domů vyprávěl příhodu s rybkou své ženě. Rybářka samým vztekem ani dech nemohla popadnout. Když se vzpamatovala, začala křičet. „Taková nebetyčná hloupost! Ty budižkničemu! Vždyť jsme chudí jako kostelní myši! Vrať se na moře, najdi rybu a přikaz jí, aby nám přičarovala novou chalupu a trochu peněz! Pokud opravdu umí čarovat, musíme toho využít.“ Rybář usedl na břehu moře a volal zlatou rybkou. Náhle připlavala, vyslechla jeho přání a povídá: „Darovals mi život a já plním svoje sliby. Místo chudé chatrče najdeš domek bezpochyby.“ Rybář se zamyšleně vracel k domovu, a co nevidí! Místo staré chalupy stojí krásný dům se zahrádkou a barevným plotem. Rybářka sedí v nových šatech na zápraží a počítá peníze. „Máš, cos chtěla,“ s úlevou si vydechl rybář, „ted' už snad budeš spokojená.“ „Uvidíme,“ pokrčila rameny rybářka. Uplynul týden. Ale rybářka byla den ode dne popudlivější, až nakonec nevydržela mlčet: „Ta ryba mi stále leží v hlavě, nemyslím, že její život stojí pouze za jeden obyčejný dům. Jdi za ní a pověz jí, že musí být vděčnější a musí nám vyčarovat zámek se služebnictvem, chci žít jako kněžna.“ Rybář chtěl mít klid, odebral se proto k moři a opět zavolal zlatou rybkou. Vyslechla jeho novou prosbu a odpověděla: „Darovals mi život a já plním svoje sliby. Domek ti už nestačí? Postavím ti zámek bílý!“ Rybář se vrací známou cestou od moře k domovu a již z dálky vidí skvostný zámek obklopený zahradami. Jeho žena v krásných šatech sedí na terase, obsluhována služebnictvem. „Dostalas vše, co sis přála. Budeš už nyní šťastná?“ zeptal se rybář své ženy. „Uvidíme,“ odbyla ho rybářka. Uplynul týden. A rybářka byla den ode dne mrzutější. Nakonec vyrukovala s pravdou ven: „Nechci být pouhou kněžnou. Proč nemohu být

královnou? Pro rybu je to určitě maličkost! A nezapomeň ji připomenout, že královna žije v paláci a k němu patří i bohaté království.“ Rybář se odebral k moři, zavolal zlatou rybkou, a když se objevila, vyslovil další prosbu. Rybka odpověděla: „Darovals mi život, a já plním svoje sliby. Zámek ti už nestačí? Království se ti teď líbí?“ Nerad rybář vracel domů. Tušil, co uvidí. Mohutný královský hrad s vysokými hradbami a spoustou věží se tyčil nad mořem. „Máš, co sis přála. Budeš už spokojená?“ zeptal se své ženy. „Uvidíme,“ pohodila hlavou rybářka. Uplynul týden a žena byla den ode dne popudlivější. Nakonec vyhrkla: „Nechci být už královnou. Království je příliš malé. Pospěš k moři a poruč té rybě, ať ze mne udělá carevnu. Chci vládnout alespoň polovině světa. Nezapomeň jí připomenout, že ti vděčí za život. Když tvé přání nesplní, bude trpce litovat!“ Váhavě šel rybář k moři. Zavolal rybkou, ta vyslechla jeho přání a odpověděla: „Darovals mi život a já plním svoje sliby. Království je ti už málo? Půl světa máš tedy nyní!“ Již zdáli viděl rybář světla paláce, jaký dosud nespatriil. Měl sto věží, sto bran a sto komnat a v každé komnatě stála služebná, aby posloužila carevně. Bez jejího svolení si nesměl nikdo v paláci ani chvilku odpočinout. Rybářka sedí na trůně z ryzího zlata a na hlavě má korunu posetou drahokamy. V obrovském sále sto pokladníků přepočítává bohatství v truhlicích. „Jsi už konečně spokojená?“ zeptal se rybář své ženy. „Nevím. To se uvidí,“ opovržlivě odsekla. Uplynul týden a rybářka byla opět den ode dne popudlivější. „Vládnutí je nesmírná nuda., vydávat rozkazy může přece kdekdo. Já chci vědět, o čem si lidé povídají a co si myslí. To by bylo zajímavé. Věděla bych všechno a mohla bych rozhodovat o jejich životě. Z chudé rybářky jsem se stala carevnou, ale to nestačí. Běž za rybkou a řekni jí, že chci mít takovou moc, jako Bůh. Udělala toho pro nás ještě moc málo.“ Opět šel rybář k moři. Zlatá rybka připlula ihned na jeho zavolání, vyslechla prosbu, ale tentokrát nic neřekla a zmizela pod vodní hladinou. Rybář se po dlouhém čekání vydal k domovu. Ale nenašel již palác. Před chudou chalupou sedí rybářka v ošuntělé sukni. Peníze nepočítá, protože už žádné nemá. „Konečně máš to, co sis zasloužila!“ řekl rybář.

Příprava na dramatickou výchovu

Věková skupina: 5–6 let

Téma: Pohádky

Oblast: 1) Dítě a jeho tělo

2) Dítě a jeho psychika

3) Dítě a ten druhý

Vzdělávací cíle:

1) Rozvoj pozornosti

2) Procvičování paměti

3) Rozvoj čtenářské gramotnosti - kladný vztah ke knize

4) Rozvoj tvořivosti

5) Rozvoj fantazie

6) Rozvoj pohybových schopností

7) Zdokonalování dovedností v oblasti jemné i hrubé motoriky (koordinace pohybů)

8) Podporování vzájemných vztahů (spolupráce)

9) Rozvoj komunikativních dovedností (verbální i neverbální)

Pomůcky: kniha: Nejkrásnější pohádky, plyšová ryбка, kusy látek

Motivace: „Milé děti, připravila jsem si pro vás dneska pohádku o jednom chudém staříkovi a jeho ženě, kteří bydleli ve staré chatrči u moře. Nejdříve, než začneme s příběhem, tak si zahrajeme hru Na rybičky a rybáře. Takže čáry máry, už tu vidím jen samé rybičky a tady jednoho rybáře, který se bude snažit všechny rybičky pochyťat.“

Organizace:

1) Hra na rozehrání

Nejdříve, než začneme s pohádkou, tak si zahrajeme pohybovou hru Na rybáře a rybky. Jedno dítě je rybář a ostatní rybičky. Rybář se postaví na jednu stranu třídy a ostatní děti (rybičky) se postaví na druhou stranu třídy. Dítě (rybář) řekne: „Rybičky, rybičky, rybáři jedou!“ a rozeběhne se směrem k rybičkám a nesmí se vracet. Jeho úkolem je plácnutím

pochytat co nejvíce rybiček. Pochytané rybičky jsou na stranu rybáře a udělají síť, tím, že se chytí za ruce a děti na obou koncích mají za úkol chytat zbývající rybičky. Vyhrává rybička, která zůstane nechycená.

2) Začneme číst pohádku O rybáři a rybce

„Je tomu již dávno, co v malé chaloupce na břehu moře žil jeden chudý rybář se svou ženou. Neměli nic kromě staré loďky a dvojice vesel. Rybář denně vyplouval na lov, ale málokdy se vracel s plnými sítěmi. „Nemám štěstí, ženo moje,“ naříkal, ale rybářka hrdla: „Ty nikdy nemáš štěstí! Koukej už jednou konečně přinést víc peněz, zasluhuji si něco lepšího než život v nuzné chatrči s neschopným mužem!“ A tak tomu bylo den po dni, týden po týdnu, rok po roce...“

Zahrajeme si s dětmi hru Svižné rybaření. Děti se rozdělí do skupinek dle počtu dětí. Na zem jim poházím rybičky a děti dostanou do ruky prut. Jejich úkolem bude se snažit po jednom ulovit, co nejvíce ryb.

3) Pokračování ve čtení

„Jednoho dne se rybář jako obvykle vracel domů s prázdnými sítěmi, když náhle zahlédl, že v jedné ze sítí se cosi zatřpytilo. Malá zlatá rybka na něj promluvila lidským hlasem. „Jsem kouzelná zlatá rybka, ovládám nejrůznější čáry, pokud mne propustíš do moře, můžeš chtít jakýkoli dary.“ Rybář měl dobré srdce, opatrně vyprostil rybku ze sítě a vhodil ji zpět do moře. „Nic od tebe nechci!“ zvolal. „Jaký dar bych mohl dostat od ryby?“

S dětmi si uděláme kroužek, do ruky si vezmu plyšovou rybku. Rybku pošlu po kroužku a každý, kdo ji bude zrovna mít, tak řekne, co by si přál, kdyby chytil kouzelnou rybku a mohl si přát 3 přání.

4) Pantomima

Děti chodí po prostoru a představují si, že jsou rybáři. Jejich úkol je zahrát pomocí pantomimy, to, co jim řeknu.

- 1) Rybář je smutný
- 2) Rybář je veselý
- 3) Rybář je uplakaný
- 4) Rybář je bláznivý
- 5) Rybář je znuděný
- 6) Rybář je rozzlobený
- 7) Rybář je nemocný

5) Pokračování ve čtení

„Po návratu domů vyprávěl příhodu s rybkou své ženě. Rybářka samým vztekem ani dech nemohla popadnout. Když se vzpamatovala, začala křičet. „Taková nebetyčná hloupost! Ty budižkníčemu! Vždyť jsme chudí jako kostelní myši! Vrať se na moře, najdi rybu a přikaz jí, aby nám přičarovala novou chalupu a trochu peněz! Pokud opravdu umí čarovat, musíme toho využít.“ Rybář usedl na břehu moře a volal zlatou rybkou. Náhle připlavala, vyslechla jeho přání a povídá: „Darovals mi život a já plním svoje sliby. Místo chudé chatrče najdeš domek bezpochyby.“ Rybář se zamyšleně vracel k domovu, a co nevidí! Místo staré chalupy stojí krásný dům se zahrádkou a barevným plotem. Rybářka sedí v nových šatech na zápraží a počítá peníze. „Máš, cos chtěla,“ s úlevou si vydechl rybář, „teď už snad budeš spokojená.“

„Uplynul týden. Ale rybářka byla den ode dne popudlivější, až nakonec nevydržela mlčet: „Ta ryba mi stále leží v hlavě, nemyslím, že její život stojí pouze za jeden obyčejný dům. Jdi za ní a pověz jí, že musí být vděčnější a musí nám vyčarovat zámek se služebnictvem, chci žít jako kněžna.“ Rybář chtěl mít klid, odebral se proto k moři a opět zavolal zlatou rybkou. Vyslechla jeho novou prosbu a odpověděla: „Darovals mi život a já plním svoje sliby. Domek ti už nestačí? Postavím ti zámek bílý!“ Rybář se vrací známou cestou od moře k domovu a již zdálky vidí skvostný zámek obklopený zahradami. Jeho žena v krásných šatech sedí na terase, obsluhována služebnictvem. „Dostalas vše, co sis přála. Budeš už nyní šťastná?“ zeptal se rybář své ženy. „Uvidíme,“ odbyla ho rybářka.“

Uděláme s dětmi 3-4 skupinky a děti zkusí vymyslet krátkou scénku. Ve skupinkách si rozdělí role. Jedno dítě bude rybářka a ostatní její služebnictvo. Zkusí předvést, jak rybářka rozkazuje služebnictvu a co má dělat služebnictvo.

6) Pokračování ve čtení

„Uplynul týden. A rybářka byla den ode dne mrzutější. Nakonec vyrukovala s pravdou ven: „Nechci být pouhou kněžnou. Proč nemohu být královnou? Pro rybu je to určitě maličkost! A nezapomeň ji připomenout, že královna žije v paláci a k němu patří i bohaté království.“ Rybář se odebral k moři, zavolal zlatou rybkou, a když se objevila, vyslovil další prosbu. Rybka odpověděla: „Darovals mi život, a já plním svoje sliby. Zámek ti už nestačí? Království se ti teď líbí?“ Nerad rybář vracel domů. Tušil, co uvidí. Mohutný královský hrad s vysokými hradbami a spoustou věží se tyčil nad mořem. „Máš, co sis přála. Budeš už spokojená?“ zeptal se své ženy. „Uvidíme,“ pohodila hlavou rybářka. Uplynul týden a žena byla den ode dne popudlivější. Nakonec vyhrkla: „Nechci být už královnou. Království je příliš malé. Pospěš k moři a poruč té rybě, ať ze mne udělá carevnu. Chci vládnout alespoň polovině světa. Nezapomeň ji připomenout, že ti vděčí za život. Když tvé přání nesplní, bude trpce litovat!“ Váhavě šel rybář k moři. Zavolal rybkou, ta vyslechla jeho přání a odpověděla: „Darovals mi život a já plním svoje sliby. Království je ti už málo? Půl světa máš tedy nyní!“ Již zdáli viděl rybář světla paláce, jaký dosud nespatriil. Měl sto věží, sto bran a sto komnat a v každé komnatě stála služebná, aby posloužila carevně. Bez jejího svolení si nesměl nikdo v paláci ani chvilku odpočinout. Rybářka sedí na trůně z ryzího zlata a na hlavě má korunu posetou drahokamy. V obrovském sále sto pokladníků přepočítává bohatství v truhlicích. „Jsi už konečně spokojená?“ zeptal se rybář své ženy. „Nevím. To se uvidí,“ opovržlivě odsekla.“

Děti zkusí společně vymyslet a postavit královský hrad. K dispozici mají vše, co je ve třídě. Až budou mít hrad postavený, řeknou mi, co všechno v hradě najdou.

7) Dočtení pohádky

„Uplynul týden a rybářka byla opět den ode dne popudlivější. „Vládnutí je nesmírná nuda, vydávat rozkazy může přece kdekdo. Já chci vědět, o čem si lidé povídají a co si myslí. To by bylo zajímavé. Věděla bych všechno a mohla bych rozhodovat o jejich životě. Z chudé rybářky jsem se stala carevnou, ale to nestačí. Běž za rybkou a řekni jí, že chci mít takovou moc, jako Bůh. Udělala toho pro nás ještě moc málo.“ Opět šel rybář k moři. Zlatá rybka připlula ihned na jeho zavolání, vyslechla prosbu, ale tentokrát nic neřekla a zmizela pod vodní hladinou.“

„Rybář se po dlouhém čekání vydal k domovu. Ale nenašel již palác. Před chudou chalupou sedí rybářka v ošuntělé sukni. Peníze nepočítá, protože už žádné nemá. „Konečně máš to, co sis zasloužila!“ řekl rybář.“

S dětmi si povídáme o SKROMNOSTI, zda byla rybářka skromná a jestli se mohla chovat jinak.